

**Université de Montréal**

**La construction identitaire sous l'angle des parcours migratoire et scolaire  
de jeunes au statut de réfugié au Québec dans le cadre d'un atelier  
participatif de récit numérique**

**par Audrey Lamothe-Lachaine**

**Département de psychopédagogie et d'andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation**

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de  
Philosophae Doctor (Ph. D.) en psychopédagogie

juillet 2016

© Audrey Lamothe-Lachaine, 2016

## Résumé

La présente recherche exploratoire, à l'intérieur d'un atelier participatif, porte sur la construction identitaire de jeunes ayant vécu l'exil à travers un atelier menant à la réalisation d'un récit numérique. Ce projet s'est offert comme un lieu et un temps, dans un cadre sécurisant, pour exprimer leurs expériences par plusieurs productions, dont un récit numérique personnel qui illustre une présentation de leur identité au fil du temps, avant et après leur arrivée au Québec. L'intention est d'explorer et de documenter la construction et la reconstruction identitaires sous l'angle des parcours migratoire et scolaire de ces jeunes en mobilisant leur voix, par l'expérience narrative et par le récit numérique. L'étude s'est basée sur des méthodes de collecte de données et d'analyse de type qualitatif, à travers un atelier participatif animé par la chercheuse. Cet atelier, offert à cinq jeunes réfugiés provenant du Mexique, âgés de 15 à 21 ans, et établis au Québec depuis plus de trois ans, visait à accueillir leur voix, nous permettant ensemble de dresser un portrait approfondi et à leur image selon leurs réalités.

La méthodologie est aussi basée sur la passation de deux entrevues individuelles semi-dirigées et d'un groupe de discussion recueillant, entre autres, leurs interprétations, leurs impressions de l'atelier et des récits numériques pour chacun. Les résultats de recherche ont permis d'illustrer la complexité et la richesse de la construction identitaire de ces jeunes, autour de leurs parcours migratoire et scolaire, faisant part des défis et des obstacles, notamment à l'égard de l'apprentissage de la langue d'accueil, et des tensions perçues. La mobilité migratoire et scolaire représente, pour certains jeunes, un aspect indéniable de leur parcours, ce qui peut susciter des difficultés, des formes transitionnelles et des ajustements à l'égard, notamment, des aspirations futures. Ces jeunes nous ont fait part de leurs intérêts et de leurs rêves, et leurs histoires ont aussi laissé paraître des tuteurs de résilience, parfois inégalement répartis, qui ont pu et peuvent encore contribuer à leur émancipation.

**Mots-clés :** narration et récit numérique, construction identitaire, jeunes, exil, atelier participatif, approche multimodale

## Abstract

The purpose of this qualitative exploratory study, in a participatory framework, was to understand the complexity of identity work, as construction in practice, of young who experienced exile. Through a workshop leading to create a digital story about themselves, we engaged with youth in the co-creation of stories of their migration and educational pathways and offered youth tools to engage in a new reading of their realities. This project was a safe space to mobilize their voice and to express their experiences through many productions, including personal digital story which illustrated their identity over time, before and after their arrival in Québec. We wanted, with this youth people, explore and document the construction and reconstruction of identity in terms of their migration and schooling pathways by mobilizing their voice in the narrative experience and by digital stories.

The project has exploited various techniques leading to create a digital story (DS) through a participatory workshop. The study was based on data collection methods and qualitative analysis through a participatory workshop. We worked together, with five refugees youth from Mexico, aged between 15 and 21 years old, and now in Québec since more than three years. The methodology is based on many data : two semi-structured individual interviews and a focus group, archives from activities in the workshop, digital stories of each. Taken together, the data sources offer rich insights into the complex realities of refugee youth at a particular moment. The digital story became a tool to talk about the history they shared, and yet, experienced in different ways. Mobility in migration and schooling is, for some young, undeniable aspect of their pathway, which can create both challenges and transitional forms for their future aspirations. These young people have expressed their interests and their dreams, and their stories have also left what seems resilience tutors, sometimes unevenly distributed, which could and can still contribute to their *empowerment*.

**Keywords** : storytelling and digital storytelling, identity work, youth, exile, research as participatory, multimodality

# Table des matières

Résumé.....	ii
Abstract.....	iii
Table des matières.....	iv
Liste des tableaux.....	viii
Liste des figures.....	ix
Liste des sigles et abréviations.....	xi
Remerciements.....	xiii
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Problématique.....	4
1.1 État de la situation des réfugiés au Canada et au Québec.....	4
1.1.1 Classification, mesures politiques et protocole d'accueil.....	5
1.1.2 Portrait statistique.....	10
1.2 Expériences migratoires en contexte d'exil: enjeux qui se posent dans la construction identitaire.....	17
1.2.1 Mobilité et pratiques transnationales dans la construction identitaire.....	18
1.2.2 Exil: inscrire la construction identitaire dans un contexte particulier.....	21
1.3 Projet d'intégration des jeunes réfugiés au Québec dans la construction identitaire.....	24
1.3.1 Phase postmigratoire : défis et changements.....	25
1.3.2 Milieu scolaire et son apport dans la construction identitaire: lieu d'intégration et de socialisation.....	28
1.3.3 Milieu communautaire et initiatives pour faciliter l'intégration: un levier dans la construction identitaire.....	38
1.3.4 Expérience traumatisante et son implication dans la construction identitaire.....	40
1.4 Accueillir la voix des jeunes: point d'ancrage dans la compréhension de leur construction identitaire.....	43
1.5 Problème de recherche.....	46
Chapitre 2 : Cadre conceptuel.....	50
2.1 Construction identitaire.....	50
2.1.1 Construction identitaire : quelques repères théoriques.....	51
2.1.2 Identité dans la pratique : le cadre conceptuel de Holland et al.....	54

2.1.3	Trois dimensions de l'identité dans la pratique : mondes figurés, positionnement et construction de soi.....	57
2.2	Explorer la construction identitaire à travers la narration.....	64
2.2.1	Narration : approche et objet qui visent la voix des jeunes .....	65
2.2.2	Multimodalité et récit numérique pour accueillir la voix du jeune.....	71
2.2.3	Exemples de projets réalisés avec des jeunes réfugiés .....	79
2.3	Synthèse, questions et objectifs de recherche .....	81
Chapitre 3 : Cadre méthodologique .....		85
3.1	Angle et type de recherche.....	85
3.1.1	Fondement épistémologique et orientation méthodologique .....	85
3.2	Terrain : recrutement et constitution du groupe de participants .....	93
3.2.1	Description du lieu de recrutement et terrain.....	95
3.2.2	Recrutement des participants et considérations éthiques.....	96
3.2.3	Description des jeunes participants.....	100
3.3	Types de données : instruments .....	100
3.3.1	Collecte de données : activités de l'atelier participatif .....	103
3.3.2	Collecte de données : autres techniques.....	108
3.4	Traitement et analyse des données.....	114
3.4.1	Organisation et réduction des données.....	116
3.4.2	Analyse narrative du contenu.....	117
3.4.3	Analyse du récit numérique .....	119
3.5	Critères de rigueur de la recherche .....	121
3.6	Posture, facilitateurs et défis méthodologiques .....	123
Chapitre 4 : Présentation et analyse des données — construction identitaire à travers l'expérience narrative de leurs parcours migratoire et scolaire .....		128
4.1	Portraits des jeunes participants.....	128
4.1.1	Rosa Serra Gomez.....	132
4.1.2	Noah Serra Gomez .....	147
4.1.3	Nadia Flores Garcia .....	160
4.1.4	Isabella Hernandez Guerrero .....	172
4.1.5	Lina-Maria Hernandez Guerrero.....	190
4.2	Synthèse et discussion : construction identitaire à travers la narration de leurs parcours migratoire et scolaire.....	202

4.2.1	L'exil : expérience complexe, marquée par le silence et le positionnement d'un statut.....	202
4.2.2	L'école : entre rupture, transition et intégration .....	205
4.2.3	Synthèse : la construction identitaire sous l'angle des parcours migratoire et scolaire .....	209
4.3	Conclusion .....	212
Chapitre 5 : Présentation et analyse des données — construction identitaire à travers le récit numérique.....		217
5.1	Récits numériques des jeunes participants.....	217
5.1.1	Récit numérique de Rosa .....	219
5.1.2	Récit numérique de Noah.....	232
5.1.3	Récit numérique de Nadia.....	245
5.1.4	Récit numérique d'Isabella .....	260
5.1.5	Récit numérique de Lina-Maria .....	272
5.2	Synthèse et discussion : construction identitaire rendue visible par le récit numérique .....	284
5.2.1	Densité sémiotique du récit numérique par les multiples modes.....	285
5.2.2	Place du silence : sa mise en scène dans le récit.....	289
5.2.3	Enjeux affectifs derrière leurs construction et reconstruction identitaires.....	290
5.3	Conclusion .....	293
Conclusion générale.....		294
6.1	Rappel de l'intention de recherche et constats.....	294
6.1.1	Intention de recherche : questions et objectifs .....	294
6.1.2	Constatations générales.....	297
6.2	Limites, implications et pistes de recherche .....	308
6.2.1	Limites, défis et forces .....	308
6.2.2	Implications et pistes de recherche .....	313
6.3	Conclusion .....	316
Bibliographie.....		318
Annexe A : Formulaire de consentement adressé aux parents et aux jeunes (version longue en français et une partie de la version en espagnol).....		i
Annexe B : Modèle du scénarimage adressé aux jeunes .....		vi
Annexe C : Exemples de consignes d'une activité-guide dans le cadre de l'atelier participatif.....		vii

Annexe D : Grille pour les entretiens individuels.....ix  
Annexe E : Récit numérique des participants ..... xiii

## Liste des tableaux

Tableau I.	Principaux pays de naissance pour les demandes d’asile dans les bureaux des visas au Canada (en personnes).....	14
Tableau II.	Portrait sociodémographique des personnes réfugiées sélectionnées à l’étranger admises au Québec – 2007 à 2011 .....	15
Tableau III.	Résumé de la planification.....	99
Tableau IV.	Participants : informations à l’hiver 2014.....	100
Tableau V.	Séquences de l’atelier ; hiver, printemps et été 2014.....	102
Tableau VI.	Résumé des données .....	115
Tableau VII.	Résumé des informations sur les participants à l’été 2014 .....	131
Tableau VIII.	Récapitulatif : parcours des cinq participants .....	214
Tableau IX.	Résumé des récits numériques .....	218



## Liste des figures

Figure 1.	Population de réfugiés au Canada, 1990 à 2012 .....	11
Figure 2.	Construction identitaire, inspirée du cadre de Holland et al. (1998).....	64
Figure 3.	Exercice « ligne de temps » : Rosa .....	145
Figure 4.	Rosa : illustration avant et après (2014) le départ du Mexique .....	146
Figure 5.	Exercice « ligne de temps » : Noah.....	158
Figure 6.	Noah : illustration avant et après (2014) le départ du Mexique.....	159
Figure 7.	Exercice « ligne de temps » : Nadia.....	170
Figure 8.	Nadia : illustration avant et après (2014) le départ du Mexique.....	171
Figure 9.	Exercice « ligne de temps » : Isabella.....	188
Figure 10.	Isabella : illustration avant et après (2014) le départ du Mexique .....	189
Figure 11.	Exercice "ligne de temps" : Lina-Maria.....	200
Figure 12.	Lina-Maria : illustration avant et après (2014) le départ du Mexique .....	201
Figure 13.	Extrait : volet 1 du RN de Rosa de 00:15 à 00:24 .....	223
Figure 14.	Image tirée du RN de Rosa .....	224
Figure 15.	Image tirée du RN de Rosa .....	230
Figure 16.	Illustration du scénarimage de Noah.....	233
Figure 17.	Extrait : volet 1 du RN de Noah, 00:08 à 00:20.....	235
Figure 18.	Extrait : volet 2 du RN de Noah, 00:40 à 00:57.....	236
Figure 19.	Extrait : volet 2 du RN de Noah, 01:00 à 01:08.....	237
Figure 20.	Extrait : volet 4 du RN de Noah, 02:11 à 02:15.....	240
Figure 21.	Extrait : volet 4 du RN de Noah, 02:15 à 02:33.....	241
Figure 22.	Extrait : dernier volet du RN de Noah, 02:42 à la fin.....	242
Figure 23.	Illustration du scénarimage de Nadia.....	246
Figure 24.	Extrait : volet 1 du RN de Nadia de 00:10 à 00:35.....	250
Figure 25.	Image titre tirée du volet 2 du RN de Nadia à 00:45 .....	251
Figure 26.	Extrait : volet 2 du RN de Nadia de 01:03 à 01:20.....	253
Figure 27.	Image titre, tirée du volet 3 du RN de Nadia à 01:34 .....	254
Figure 28.	Extrait : volet 3 du RN de Nadia de 01:44 à 01:50.....	256

Figure 29.	Image titre, tirée du volet conclusion du RN de Nadia de 02:45 à 03:00.....	259
Figure 30.	Illustration du scénarimage d'Isabella .....	261
Figure 31.	Image titre tirée du RN de Isabella à 00:00 .....	264
Figure 32.	Extrait : volet 1 du RN de Isabella de 00:08 à 00:37 .....	266
Figure 33.	Image tirée du RN de Isabella à 00:58.....	267
Figure 34.	Extrait : volet 3 du RN de Isabella de 04:08 à 04:30 .....	270
Figure 35.	Image titre tirée du RN de Isabella à 05:20, Mes rêves et projets.....	270
Figure 36.	Extrait : volet 4 du RN d'Isabella, de 05:25 à 06:35 .....	271
Figure 37.	Illustration d'une partie du scénarimage de Lina-Maria.....	274
Figure 38.	Partie du scénarimage de Lina-Maria .....	275
Figure 39.	Extrait : volet 1 du RN sans les images de Lina-Maria, de 00:00 à 00:27.....	276
Figure 40.	Image titre tirée du RN de Lina-Maria à 00:38.....	278
Figure 41.	Extrait : volet 2 du RN de Lina-Maria, de 00:45 à 01:38 .....	279
Figure 42.	Extrait : volet 3 du RN de Lina-Maria, sans les images, de 02:10 à 02:24.....	280
Figure 43.	Image titre tirée du RN de Lina-Maria à 02:38.....	280
Figure 44.	Extrait : volet 3 du RN de Lina-Maria, sans les images, de 02:42 à 03:12.....	281
Figure 45.	Page-titre du dernier volet du RN de Lina-Maria à 03:27 .....	282
Figure 46.	Extrait : volet 4 du RN de Lina-Maria de 03:32 à la fin (04:25) .....	283
Figure 47.	Dernière image titre tirée du RN de Lina-Maria.....	283

## Liste des sigles et abréviations

CEA	Centre d'éducation aux adultes
CIC	Citoyenneté et Immigration Canada
CSSS	Centre de Santé et de services sociaux
FGA	Formation générale des adultes
HCR	Agence des Nations Unies pour les réfugiés
MÉLS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles
PRAIDA	Programme régional d'accueil et d'intégration des demandeurs d'asile
RN	récit numérique
TCRI	Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes
UNESCO	United Nations Education, Scientific and Cultural Organization
YMCA	Young Men's Christian Association
YPAR	Youth Participative Action Research

*Aux mémoires de Louis, Simone, Isabelle, Henri, Armand  
et toutes ces vies de poussières d'étoiles que l'injustice de ce siècle des violences médiatisées  
a dérobées trop vite ou trop brutalement...*

## Remerciements

*Phoenix, pianissimo, muscadelle et vrikshasana*: ce sont des mots qui ne se retrouvent pas dans cette thèse. Libertad! Je me permets ici des mots sans ordre spécifique et sans arrières pensées scientifiques ou presque. Ceci illustre d'une façon la bataille avec les mots qui surgit à un moment ou à un autre durant le processus d'écriture de thèse. Une certaine lutte avec la tâche délicate et épineuse de rendre la richesse et la complexité des données par les mots; les mots académiques, les mots presque monolingues, les mots de mon répertoire. Au cours du projet doctoral, en plus des enjeux de rédaction, on se retrouve devant des remises en questions à différents niveaux, on s'interroge sur nos philosophies, nos postulats envers la science, envers la société, envers les institutions, etc. On doute et on remet en question ce que nous sommes, ce que nous faisons et pour quoi nous le faisons. On met en lumière notre part sombre et on étouffe parfois notre part lumineuse (ouf, je me rends compte que ce n'est pas glorieux à écrire dans les remerciements, mais c'est une part de mon vécu). C'est aussi tous ces défis qui m'ont poussée et attirée vers la recherche, par ce besoin de comprendre. Ils font partie intégrante de mon parcours et je les inclus dans mes remerciements parce que ça me rappelle pourquoi j'ai fait cette thèse, et ceux qui ont rendu possible ce processus. Avant tout, ce sont les jeunes participants. *Gracias por todo!* Je suis encore touchée par votre implication et le partage de vos histoires. Ce projet tient d'abord de votre participation et j'en suis entièrement reconnaissante.

Évidemment et incontestablement, je tiens à remercier celui qui pourrait très bien figurer comme collaborateur de cette thèse : Sami. Bien au-delà de ce parcours doctoral, tu m'as permis de me soucier de la vie extérieure à la thèse, ce qui a grandement contribué au processus. Tu as su changer le moi, ma thèse et mon projet par un nous, toi, moi (et une thèse !). Je t'aime.

Je veux aussi remercier mes parents et leurs encouragements (ainsi que leurs esprits critiques bien aiguisés - ça m'a forcément guidée vers des angles de recherche moins conventionnels), ainsi que toute ma famille et leur univers. On ne choisit pas sa famille, mais pour ma part, je

dois admettre qu'elle me convient plus que parfaitement. Vous me permettez un équilibre entre niaiseries, folies et autres niaiseries (un superbe équilibre !).

Puis, je tiens à remercier mes amis avec qui je peux souffler et m'évader du monde universitaire (sauf lorsqu'ils me demandent: « c'est quand tu finis là?! »). Il y a également tous ces collègues et étudiants qui ont soutenu à un moment ou un autre mon parcours. Nos échanges de soupirs et de sourires m'ont aidée à surmonter les périodes d'incertitude.

Mes remerciements vont aussi à ma directrice de thèse, Irène Rahm. Dès la maîtrise, elle m'a permis de m'impliquer dans divers projets de recherche, tous intéressants et pertinents, me permettant de m'orienter vers des approches de recherche fascinantes. Elle m'a d'abord insufflé le désir de faire de la recherche, puis celui de se dépasser en voulant porter plus loin nos réflexions. L'apprentissage est un processus qui s'effectue à travers des changements, des dialogues profonds et des remises en question dont nous n'avons, parfois, spontanément pas conscience. Aujourd'hui, je sens l'apprentissage d'une posture, d'un langage, d'un savoir-faire qui jalonne mon cheminement; un apprentissage qui n'est cependant et heureusement jamais achevé.

Je veux également remercier toutes ces personnes qui m'ont guidée dans cette démarche, dont Sylvie Guyon de la TCRI. Son énergie renouvelable et ses mots de réconfort ont été si précieux. Puis Fasal Kanouté, codirectrice lors de ma maîtrise, qui nous inspire par ses réflexions judicieuses et la justesse de ses mots.

Je remercie aussi les membres du jury pour leur temps et leur regard sur ce projet de thèse. Il s'agit d'un accompagnement important dans le parcours doctoral. Merci à l'organisme subventionnaire FRQSC pour leur soutien financier dans le cadre de ce projet de recherche.

# Introduction

Au fil du temps, dans une perspective mondiale, il est indéniable que la migration a façonné, refaçonné et modulé plusieurs des populations actuelles à différents niveaux et à différentes échelles. La migration est à la source de nos sociétés occidentales et les raisons derrière les vagues migratoires importantes (conflits armés, réchauffement planétaire, conditions sociales et économiques difficiles, etc.) permettent de comprendre la conjoncture même de notre ère. Au Canada, il est impossible de relater l'histoire et la contemporanéité du pays sans en faire mention et cela constitue une part fondamentale de ses facettes politique, économique et sociale (Chow, 2015). Au Québec (et surtout depuis les années 70), l'immigration demeure un enjeu important, même si le débat public concernant les questions relatives à l'immigration change et varie selon le contexte, les besoins sociétaux et les mesures politiques adoptées. En raison notamment de la situation sociolinguistique particulière du Québec, le contexte migratoire québécois a ses propres singularités et a connu plusieurs transformations (McAndrew, 2001).

L'adoption de la loi 101 a aligné, d'une certaine façon, le modèle d'immigration dont s'est doté le Québec par de nouvelles mesures visant spécifiquement la francisation des nouveaux arrivants (McAndrew, 2001 ; Renaud et Gouvernement du Québec, 2001). Depuis, plusieurs actions gouvernementales instaurées au Canada et au Québec ont, comme la situation sociopolitique internationale, des effets directs sur les flux migratoires et sur le processus d'établissement et d'intégration des immigrants. L'immigration massive que connaît le Québec depuis les dix dernières années s'explique notamment par le vieillissement de la population et le besoin de main-d'œuvre (Béji et Pellerin, 2010). La sélection des immigrants peut en être affectée. De plus, certaines mesures de contrôle ont tendu à décourager l'entrée des demandeurs d'asile et des réfugiés et à privilégier une immigration économique (Béji et Pellerin, 2010 ; Jimenez, 2009). Au cours de la dernière décennie, des pratiques politiques canadiennes quant à la migration, qui est d'ailleurs souvent perçue comme un besoin économique et démographique, visaient, entre autres, à combattre l'immigration dite illégale, à encourager l'assimilation culturelle et linguistique plutôt que l'intégration et la diversité, et même à renier les droits de mobilité et de résidence pour certains migrants (Krzyzanowski et

Wodak, 2008). Malgré tout, depuis l'adoption de la Convention de Genève, le Canada est reconnu comme une terre d'accueil où la protection des immigrants de catégorie humanitaire fait partie de la tradition du pays. Par ailleurs, en 2015, des initiatives gouvernementales ont manifesté l'intention de recevoir un grand nombre de personnes réfugiées venant de Syrie. Les changements politiques au Canada ont fait place à des prises de position en faveur de l'accueil des réfugiés, bien que les questions entourant les procédures d'intégration à long terme restent parfois diffuses.

En 2015, plusieurs organismes, dont le HCR (L'Agence des Nations Unies pour les réfugiés), ont évalué la crise des réfugiés comme étant la plus majeure, en regard du nombre de personnes déplacées (apatrides, demandeurs d'asile, réfugiés), depuis la Seconde Guerre mondiale. Cette « crise », terme qui ne devrait pas être compris comme un changement soudain — la guerre civile connue en Syrie ayant officiellement débuté bien avant 2015 —, a été très médiatisée et suivie par le monde entier (Goodspeed, 2015). Plusieurs statistiques et données ont été publiées chaque année pour en illustrer l'ampleur. Néanmoins, ces chiffres témoignent seulement d'une parcelle de la réalité. Sur la place publique, des acteurs de la scène politique et médiatique documentent, émettent leurs opinions, véhiculent toutes sortes d'idées et qualifient ce phénomène en tenant des discours à connotation très forte ; parfois nébuleux, voire péjoratifs, d'autres fois plus justes et sensibles. Au travers ce bourdonnement au sujet des réfugiés, il y a des histoires complexes, des forces et des défis. Dans l'optique où le Canada et le Québec apparaissent comme des sociétés d'accueil importantes dans le monde, il s'avère pertinent de se questionner sur l'intégration des réfugiés et des jeunes, ces derniers représentant une proportion notable du nombre total de réfugiés dans le monde. C'est d'abord dans ce contexte que cette thèse se veut une mise en lumière sur le vécu, plus particulièrement l'identité à travers les parcours migratoire et scolaire, de jeunes ayant le statut de réfugié et maintenant installés au Québec. Sans banaliser leur vécu, il ne s'agissait pas de documenter leur vulnérabilité, mais plutôt de « [...] figurer l'identité du sujet réfugié autrement que comme celle d'éternelle victime... » (Saillant, 2007, p. 68) en leur cédant une place peu souvent offerte, pour qu'ils exposent leur histoire et, par le fait même, leur identité propre (Daiute, 2010). Dans une intention de viser la voix de ces jeunes, dans le cadre d'un atelier participatif, il s'agit de soutenir un espace de dialogue pour mieux nous aider à comprendre



leurs réalités et nous inculquer les termes respectifs de ce qu'est leur identité. À l'intérieur de cet atelier, le récit numérique a été choisi comme outil multimodal, celui-ci étant pertinent dans ce contexte de recherche.

Tout d'abord, le premier chapitre vise à établir le problème général de notre étude. Ce chapitre, divisé en cinq parties, comprend une vue d'ensemble sur l'état des choses au Canada et au Québec au sujet de la population immigrante de catégorie humanitaire. Puis, la mise en contexte de notre étude se poursuit en posant un regard sur la problématique que soulèvent les mouvements migratoires pour les jeunes réfugiés et qui peut prendre part à leur construction identitaire. Cette première partie renvoie davantage à la période prémigratoire et migratoire. Ensuite, nous proposons une description du projet d'intégration de ces jeunes en traitant, entre autres, des milieux scolaires et communautaires, faisant dès lors référence à la période postmigratoire. Finalement, avant la présentation de notre objectif général, dans une perspective de comprendre l'identité suivant notre intention, nous présentons une section sur la place de la voix des jeunes réfugiés.

Le second chapitre traite du cadre conceptuel. À l'intérieur de ce chapitre, nous apportons un éclairage aux principaux concepts qui sous-tendent notre objectif général. Ensuite, nous formulons les objectifs spécifiques et les questions de recherche. Le troisième chapitre a principalement pour objectif de présenter les aspects méthodologiques de ce projet de recherche dans un cadre participatif. À cet effet, une section est consacrée aux fondements de ce cadre de recherche et aux outils particuliers utilisés dans l'atelier, tel le récit numérique.

Aux quatrième et cinquième chapitres, nous exposons les données sous forme d'études de cas. Les jeunes participants sont présentés à travers leurs parcours migratoire et scolaire, et leur récit numérique. Ces descriptions nous donnent des informations pour comprendre leur construction identitaire et nous permettent de répondre aux questions de recherche formulées. Finalement, en conclusion, nous terminons cette thèse par une synthèse soulignant les éléments majeurs des résultats. Puis, nous rappelons les limites, les contributions et les pistes de réflexion qui découlent de ce projet.

# **Chapitre 1 : Problématique**

Ce premier chapitre nous mène à la présentation de l'objet d'étude, c'est-à-dire la construction identitaire chez les jeunes ayant vécu l'exil en jetant un regard sur leurs parcours migratoire et scolaire, et sa problématisation. Il est subdivisé en cinq sections. La première section constituera un premier point d'accès à l'étude de la construction identitaire de ces jeunes en informant sur la situation des réfugiés au Canada et au Québec. Des éléments statistiques et des mesures politiques en vue de leur réinstallation seront entre autres présentés pour situer le contexte de notre problématique de façon plus large. Ensuite, un regard sera tourné vers la compréhension de l'exil en s'attardant aux enjeux derrière la réalité migratoire que sont l'exil et les mouvements migratoires, pouvant se tramer en arrière-fond de la construction identitaire. Puis, nous nous pencherons sur des aspects du projet d'intégration des familles réfugiées et de leurs enfants. Dans cette section, nous aborderons notamment la place qu'occupent différentes infrastructures dans l'accueil et leur rôle clé dans l'intégration des jeunes réfugiés, contribuant à leur construction identitaire. La quatrième section permettra de mettre en perspective l'approche privilégiée dans cette recherche, considérant la voix donnée aux jeunes réfugiés pour mieux comprendre leur construction identitaire. Enfin, le chapitre se terminera sur l'énoncé du problème général de notre recherche. Cette problématisation supportera la pertinence sociale et scientifique de notre étude en révélant des sites encore méconnus, ou parfois négligés, dans le domaine de la recherche au Québec.

## **1.1 État de la situation des réfugiés au Canada et au Québec**

L'immigration représente pour le Canada un phénomène important de son histoire comme de ses projets. Selon le recensement national de la population canadienne de 2006, il était d'ailleurs estimé qu'en 2030 l'immigration demeurerait la principale source de l'augmentation de sa population (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi, et Tchimou Doffouchi, 2008). Dans notre projet de recherche, l'objectif général est d'explorer et documenter la construction identitaire de jeunes au statut de réfugié sous l'angle des parcours migratoire et scolaire dans un atelier participatif menant à la création d'un récit numérique. Nous verrons

dans les prochaines sections, différents enjeux qui sous-tendent notre problématisation. Avant d'aborder de façon plus étroite la question de la construction identitaire des jeunes ayant vécu l'exil, nous voulions présenter quelques statistiques pour situer l'ampleur du phénomène. Mais tout d'abord, des précisions concernant les catégories d'immigrants, et particulièrement celle des réfugiés, seront présentées. Puis, il sera question de l'organisation entourant l'accueil de la population immigrante dont font partie les réfugiés au Canada et au Québec.

### 1.1.1 Classification, mesures politiques et protocole d'accueil

Parmi les groupes d'immigrants, nous pouvons distinguer trois catégories, selon la loi canadienne de l'immigration : familiale, économique et humanitaire. Les réfugiés étrangers ainsi que les revendicateurs du statut de réfugié (aussi appelés demandeurs d'asile) font partie de cette dernière catégorie. Au Canada, selon la classification adoptée dans la documentation, les termes de « résidents permanents » versus « résidents temporaires » peuvent être employés.

« Les réfugiés qui sont réinstallés à partir de l'étranger deviennent des résidents permanents par l'intermédiaire du Programme des réfugiés pris en charge par le gouvernement ou du Programme de parrainage privé de réfugiés. Celui qui présente une demande d'asile au Canada **ne** devient **pas** un résident permanent à ce moment-là. Pour qu'il devienne résident permanent, la Commission de l'immigration et du statut de réfugié doit d'abord approuver sa demande d'asile. Il peut ensuite présenter une demande et obtenir le statut de résident permanent. »<sup>1</sup>

Tel que tiré du site web du CIC (Citoyenneté et Immigration Canada), les demandeurs d'asile sont des résidents temporaires, tandis que les réfugiés font partie des résidents permanents comme les immigrants de catégorie économique ou familiale, pouvant ainsi faire la demande de la citoyenneté canadienne selon les critères d'admissibilité après quatre années passées au Canada.

Avec la signature de la Convention de Genève de 1949, le Canada reconnaît la définition du terme « réfugié » de la convention, qui est par ailleurs admise dans plusieurs autres pays à travers le monde (Lacroix, 2004).

---

<sup>1</sup> Repéré à : <http://www.cic.gc.ca/francais/nouveaux/ausujet-rp.asp>

« Selon la Convention relative au statut des réfugiés, un réfugié est une personne qui « craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays... » (Lacroix, 2004, p. 47)

Dans le cas des réfugiés, ils entrent au Canada en ayant recours au programme de réinstallation destiné aux immigrants humanitaires (Citoyenneté et Immigration Canada, 2011). Ils sont considérés comme des réfugiés admis au Canada, qui ont été recommandés par le *Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés*, devenu l'*Agence des Nations Unies pour les réfugiés* (UNHCR), ou par un autre organisme reconnu pour la protection des réfugiés par le Canada, soit parrainés par un groupe du secteur privé ou pris en charge par le gouvernement canadien et sélectionnés à l'étranger (Yu et al., 2007). Des points de vue juridique et gouvernemental canadiens, les types de réfugiés sont définis selon la prise en charge par le Canada ou le parrainage par le secteur privé (organisme, groupe d'individus ou individu). Les réfugiés pris en charge ou parrainés par l'État sont sélectionnés à l'étranger, identifiés au sens de la Convention outre-frontières et reçoivent l'aide du gouvernement, qui couvre généralement un an après l'arrivée. Les réfugiés parrainés par le secteur privé, aussi sélectionnés à l'extérieur et considérés admissibles selon les exigences du Canada, sont pris en charge par une organisation, une collectivité ou des individus. Ils ne bénéficient pas d'aide gouvernementale. Tel que rapporté du site du CIC :

« Vous pouvez parrainer des réfugiés de l'étranger qui sont considérés comme admissibles à la réinstallation au Canada. À titre de répondant, vous fournissez aux réfugiés une aide sur les plans financier et émotionnel pour toute la durée du parrainage, ce qui comprend une aide pour trouver un logement, et vous assurer qu'ils ont des vêtements et de la nourriture. La plupart des ententes de parrainage sont d'une durée d'un an [...] Pour que les réfugiés aient le droit d'entrer au pays, ils doivent satisfaire aux exigences prévues par les lois du Canada. Ils doivent également subir un examen médical et faire l'objet d'une vérification de sécurité avant de pouvoir être admis au Canada. »<sup>2</sup>

D'un point de vue administratif, il n'existe pas de distinction entre un réfugié politique ou environnemental, par exemple (Conseil canadien pour les réfugiés., 2010). Ce ne sont donc

---

<sup>2</sup> Repéré à : <http://www.cic.gc.ca/francais/refugies/parrainer/>

pas les motifs d'exil qui déterminent le type de réfugié, et l'individu est reconnu comme réfugié au sens de la Convention, comme stipulé précédemment. Tel que tiré d'un extrait du glossaire disponible sur le site web du CCR (2010)<sup>3</sup>: « Les réfugiés réinstallés sont reconnus réfugiés par le gouvernement avant leur arrivée au Canada. Les demandeurs d'asile reçoivent une détermination du statut de réfugié après leur arrivée au Canada » (p. 1). Ces derniers font partie de la catégorie « humanitaire », selon la loi canadienne, mais arrivent au pays en revendiquant le statut de réfugié, ce qui signifie notamment que l'accès à certains droits leur est restreint par rapport aux autres immigrants, le temps que le gouvernement examine leur demande. Avant que la décision soit prise quant au statut de la personne lors d'une audience, on ne peut pas identifier le demandeur d'asile comme étant réfugié ou non.

Concernant les procédures d'immigration, même quand il s'agit d'immigrer au Québec, c'est le gouvernement canadien qui prend en charge de reconnaître si une personne est considérée comme un réfugié ou non. Par la suite, un exercice de sélection peut être effectué par le gouvernement québécois (Vatz Laaroussi, 2009). Quand le demandeur d'asile passe les frontières du pays, il présente sa demande au système de protection des réfugiés du Canada pour tenter d'obtenir le statut de réfugié et, dès lors, il lui sera exigé de remplir des formulaires de renseignements personnels auprès de la *Commission de l'immigration et du statut de réfugié* (CISR), puis de se soumettre à un examen médical (Yu et al., 2007). Au moment où le demandeur d'asile, ou revendicateur du statut de réfugié, est reconnu comme ayant besoin de la protection du Canada par la *Commission de l'immigration et du statut de réfugié*, il se voit accorder le statut de réfugié, dans le cas contraire, il fait l'objet d'un renvoi du Canada. La nature et la durée de la démarche pour reconnaître le statut de réfugié peuvent varier grandement selon les ressources gouvernementales accordées à cet effet. Cette période demeure une étape éprouvante pour plusieurs d'entre eux, notamment, à la lourdeur bureaucratique que constitue la demande et en raison des restrictions importantes quant à l'accès aux services, tels les soins de santé et l'éducation (Conseil canadien pour les réfugiés., 2013 ; Lacroix, 2004 ; TCRI, 2011b).

---

<sup>3</sup> Repéré à : [http://ccrweb.ca/sites/ccrweb.ca/files/feuilleton\\_ccr\\_fra\\_web.pdf](http://ccrweb.ca/sites/ccrweb.ca/files/feuilleton_ccr_fra_web.pdf)

En 2012, le gouvernement canadien avait limité davantage l'accès gratuit aux soins de santé de base, tant aux réfugiés qu'aux demandeurs d'asile et autres "non-citoyens". « Les groupes qui parrainent des réfugiés sont maintenant responsables des frais médicaux supplémentaires, ce qui pourrait diminuer le nombre de parrainages » (Conseil canadien pour les réfugiés, 2013, p. 2). De plus, les demandeurs d'asile se retrouvent souvent dans une situation de précarité financière pendant ce moment critique, ne pouvant toucher à une aide financière de la part du gouvernement. Ces particularités qui résident dans la catégorie migratoire humanitaire sont importantes à considérer et peuvent se constituer dans la reconstruction identitaire du jeune dans la perception de l'accueil à l'égard de son statut migratoire. Bien que ce soient surtout les parents qui s'occupent des procédures d'immigration, les jeunes peuvent être témoins de cette période qui peut générer ou alimenter le stress migratoire.

Au Québec, l'approche à l'égard du processus d'accueil est surtout centrée sur la prise d'autonomie rapide. « Cette autonomie très rapide est en soi tout un défi pour des personnes qui n'ont pas eu de logement à eux depuis parfois de nombreuses années. La grande disponibilité des intervenants communautaires est donc cruciale [...] » (Guyon, 2011, p. 19). Ce sont souvent les communautés locales qui établissent des structures d'accueil pour pallier certains manques ou combler des besoins décriés, et la tâche peut devenir lourde afin d'assurer un accompagnement et un suivi de qualité. En théorie, des services importants sont offerts aux demandeurs d'asile et aux réfugiés, mais en pratique, plusieurs critiquent l'accent mis sur des services surtout de première ligne et sur la réinstallation, et moins en vue d'un processus d'intégration à long terme. Bien que ce soit au gouvernement fédéral de gérer l'examen des demandeurs d'asile et de déterminer le statut de réfugié, le Québec partage avec le Canada la responsabilité de l'intégration des immigrants de catégorie humanitaire. Sur le site web du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) du Québec, des étapes clés sont proposées pour faciliter le processus d'accueil et d'intégration<sup>4</sup>. Globalement, ces étapes font appel à la préparation, avant l'arrivée au Québec — qui est plutôt discutable étant donné la nature de l'exil —, aux formalités d'accueil au bureau d'Immigration-Québec, à l'intégration par la francisation, à l'inscription à l'école ou à la recherche d'emploi et à la

---

<sup>4</sup> Repéré à : <http://immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/refugies-autres/index.html>

réunification familiale. La majorité des services dédiés aux réfugiés et aux demandeurs d'asile est offerte par des organismes comme les centres de CSSS, YMCA ou d'autres organismes communautaires.

Pour les demandeurs d'asile, pendant l'examen de leur dossier au niveau du gouvernement fédéral, des services leur sont offerts : cours de francisation, aide d'hébergement temporaire d'urgence, des services sociaux de première ligne, certains services juridiques, etc. Il y a cependant des restrictions à différents degrés pour les services de santé et d'éducation. L'accès à l'éducation est actuellement gratuit pour les enfants, mais des frais sont exigés pour les jeunes de 18 ans et plus, et pour l'éducation au niveau postsecondaire. Aussi, il faut reconnaître que l'exemption des frais de scolarité pour les enfants est en vigueur seulement depuis les nouvelles mesures adoptées pour l'année 2013-2014 (MÉLS et Bibliothèque et archives nationales du Québec, 2013).

« En ce qui concerne l'admission aux collèges québécois, dans les CÉGEPS (collège d'enseignement général et professionnel) [...] tout élève qui fréquente un collège doit assumer les frais de scolarité en fonction de son statut au Québec. Ainsi, les élèves détenant le statut de Résident du Québec devront défrayer les frais d'inscription [...] Pour les élèves en provenance des autres pays (à l'exception de la France) les frais approximatifs se situent entre 4 000 \$ et 6 000 \$ canadiens. »<sup>5</sup>

Quant aux réfugiés reconnus, le programme de réinstallation permet le déploiement d'autres formes d'assistance particulières, comme l'accueil du réfugié ou de la famille réfugiée au point d'entrée qui est souvent opéré par le YMCA, l'accompagnement par des intervenants pour la recherche d'un logement permanent, l'achat d'articles essentiels, le suivi et l'orientation vers des services d'aide financière, juridique ou d'emploi. Ces services sont généralement offerts pour une durée d'environ douze mois (MÉLS et Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2013), mais certains services offerts, surtout par des organismes communautaires, peuvent être octroyés pour une période de cinq ans (Guyon, 2011).

---

<sup>5</sup> Repéré à : <http://ccrweb.ca/fr/content/qu%C3%A9bec>

Les demandeurs d'asile détenant un certificat de sélection du Québec peuvent fréquenter une institution scolaire. Pendant des années, les jeunes demandeurs d'asile n'ont pas eu accès à une pleine éducation gratuite au Québec (Oxman-Martinez, Jimenez, Hanley, et Bohard, 2007 ; TCRI, 2011b). Cela relevait d'un problème d'exclusion scolaire pour ces enfants. Il faut tout de même garder en tête que les jeunes ayant un statut de réfugié maintenant, mais qui étaient auparavant demandeurs d'asile, ont pu traverser une période où ils n'ont pas eu accès à l'éducation gratuite. « Selon des données non publiées [...] (CISR), le Québec comptait, en octobre 2009, plus de 5 500 demandeurs d'asile [...]. Autant de jeunes qui n'ont pas droit à l'éducation » (TCRI, 2011b, p. 29).

### 1.1.2 Portrait statistique

En 2009, d'après les données du *Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés* (HCR), on évaluait à plus de 10,5 millions le nombre de réfugiés dans le monde et, toujours selon les estimations de cette organisation, ce nombre devait continuer à augmenter d'année en année (HCR, 2012). Ce fut d'ailleurs le cas, puisqu'en 2013, cette organisation a signalé que la masse de personnes définie comme réfugiées par le HCR s'élevait à 11,7 millions dans le monde<sup>6</sup>. Un peu partout dans le monde, nous constatons que la population de réfugiés augmente (Alazem, 2013) et la proportion de personnes déplacées a explosé depuis 2014 en raison notamment des conflits armés en Afghanistan et en Syrie . Les compilations statistiques demeurent un outil de repérage important pour voir les tendances quant aux déplacements migratoires dans le monde, mais l'afflux migratoire de catégorie humanitaire fait souvent part de changements soudains et les plans politiques des pays d'accueil modifient continuellement le portrait statistique international comme national. À la fin de l'année 2015, la Suède et l'Allemagne sont rapidement devenus des pays où il y a eu une forte augmentation quasi soudaine de réfugiés et demandeurs d'asile provenant surtout de la Syrie<sup>7</sup>. Pour sa part, en 2015, le Canada a mis sur pied un plan d'action visant l'accueil et la réinstallation de 25 000

---

<sup>6</sup> Repéré à : <http://www.unhcr.fr/pages/4aae621e287.html>

<sup>7</sup> Repéré à : [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Asylum\\_statistics/fr](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Asylum_statistics/fr)



syriens. D'après les données fournies sur le site web du CIC, l'objectif a été atteint et en date du 30 octobre 2016; le nombre s'élevait à plus de 33 720 réfugiés d'origine syrienne.

Selon un rapport du HCR, le Canada serait un des pays qui accueilleraient le plus de réfugiés, avec les États-Unis et l'Australie, en vue de leur réinstallation (HCR, 2006). Quoiqu'en examinant les statistiques illustrées dans le graphique qui suit sur la population de réfugiés admis au Canada, nous pouvons constater qu'elles fluctuent d'une année à l'autre. Entre 1991 et 2006, les pourcentages de réfugiés parmi tous les immigrants reçus au Canada oscillaient entre 9,1 % et 23,2 % (Statistique Canada, 2008). De plus, le nombre de réfugiés admis au Canada a pour ainsi dire diminué entre 2007 et 2012.



Figure 1. Population de réfugiés au Canada, 1990 à 2012<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Repéré à : <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMTendanceStatPays?codePays=CAN&codeStat=SM.POP.REFG&codeStat2=x&langue=fr>

Selon le bilan de 2012, pour les réfugiés et autres arrivants, publié par le *Conseil canadien pour les réfugiés* (CCR), cette baisse, qui serait encore plus saillante en 2012, peut s'expliquer par la mise en place de mesures politiques visant au contrôle migratoire de l'époque. Ces mesures dissuaderaient certains réfugiés ou demandeurs d'asile de soumettre une demande auprès de la Commission de l'Immigration en imposant, par exemple, des délais d'attente encore plus grands pour les demandeurs d'asile selon leur provenance (CCR, 2013 ; Idir, 2012). De plus, certains estiment que le projet de loi sur l'immigration et la protection des réfugiés C-31, qui cible entre autres les demandeurs d'asile, pouvait faire en sorte que plusieurs réfugiés et demandeurs d'asile se voyaient l'accès refusé s'ils provenaient de l'Europe, parce que plusieurs pays du continent sont automatiquement considérés comme "sûrs", et ce, malgré les formes de persécution pouvant être rapportés (Idir, 2012). Ce projet de loi a pour objet plusieurs mesures qui concernent surtout le système d'octroi d'asile. Les implications de ce projet de loi, contesté par plusieurs, étaient assez variées dont : la mise en détention des demandeurs d'asile arrivés de manière irrégulière, le traitement des mineurs entre 16 et 18 ans au même titre qu'un adulte dans le sens où ils peuvent être détenus avec leur mère ou confiés aux sections de la protection de la jeunesse, etc. (Cleveland, Dionne-Boivin et Rousseau, 2013). La détention des demandeurs d'asile, incluant les jeunes de 16 ans et plus, peut avoir de grandes séquelles sur leur santé mentale et ainsi entraver de façon sérieuse leur construction et reconstruction identitaire notamment par les souvenirs d'humiliation et la perte du sentiment d'agencité et de sécurité. « [...] la détention, même de courte durée, est associée à un niveau significativement plus élevé de symptômes de TSPT, de dépression et d'anxiété, au-dessus du seuil clinique » (Cleveland, Dionne-Boivin et Rousseau, 2013, p. 114).

En 2014, on estimait à un peu plus de 23 000 le nombre de réfugiés, ce qui représentait environ 9 % de la population immigrante admise cette année-là au Canada (Citoyenneté et Immigration Canada, 2014<sup>9</sup>). Ce nombre exclut par contre les demandeurs d'asile et les autres cas d'ordre humanitaire. Toujours selon le rapport *Faits et Chiffres : Aperçu de l'immigration, résidents permanents et temporaires* de 2014, publication statistique du CIC, en termes de répartition, les réfugiés au Québec représentaient près de 20,5 % du nombre total des réfugiés

---

<sup>9</sup> Repéré à : <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2014/permanents/01.asp>

admis au Canada. Ce pourcentage n'inclut toujours pas les demandeurs d'asile ni les mineurs non accompagnés. Au Canada, la proportion des réfugiés admis a baissé ces dernières années, mais celle au Québec a légèrement augmenté dans le pays, bien que le nombre total admis de réfugiés reste sensiblement le même depuis 2008. En 2015-2016, suivant les remaniements politiques en vue d'accroître l'admission d'immigrants de catégorie humanitaire annoncés par le gouvernement du Canada, le nombre de réfugiés et demandeurs d'asile a augmenté.

En 2011, au niveau mondial, la grande majorité des réfugiés provenait de l'Afghanistan, l'Iraq, la Somalie, le Soudan, la République démocratique du Congo et la Colombie (HCR, 2012). Pour 2014 et 2015, le HCR a remarqué une hausse éminente des demandes d'asile venant de personnes de la Syrie. Selon le contexte sociopolitique international, il est certain que la provenance des réfugiés peut varier. Les régions d'origine des réfugiés admis au Canada en 2014 étaient principalement l'Afrique et le Moyen-Orient, suivis de l'Asie, puis de l'Amérique du Sud et centrale. Toutefois, nous constatons notamment que la province du Québec accueille moins d'immigrants d'origine asiatique que tout le reste du pays et plus d'immigrants d'origine d'Amérique du Sud et centrale (Citoyenneté et Immigration Canada, 2014).

Pour les demandeurs d'asile, le CIC a publié, sur leur portail de données ouvertes, un tableau qui répertorie, en partie<sup>10</sup>, les principaux pays sources entre 2010 et 2015. Le tableau suivant (Tableau I) présente partiellement les données émises.

---

<sup>10</sup> Repéré à <http://ouvert.canada.ca/data/fr/dataset/d8599fcc-2822-4a3f-b7c8-b92ce44856bb>

Tableau I. Principaux pays de naissance pour les demandes d'asile dans les bureaux des visas au Canada (en personnes)

Pays de citoyenneté	ANNÉE CIVILE				
	2010	2011	2012	2013	2014
Chine, République populaire de	1 527	1 793	1 663	772	1 192
Hongrie	2 351	4 453	1 879	96	391
Pakistan	516	893	862	632	771
Nigéria	849	677	707	469	582
Colombie	1 343	869	695	597	590
Libye	43	181	19	30	157
Syrie	119	176	343	490	564
Iraq	147	156	161	241	578
Somalie, République démocratique de	438	428	432	291	332
Ukraine	120	127	177	62	361
<b>Total des 10 principaux</b>	<b>7 453</b>	<b>9 753</b>	<b>6 938</b>	<b>3 680</b>	<b>5 518</b>
Autre*	15 726	15 603	13 569	6 737	7 980
<b>Total combiné avec tous les pays</b>	<b>23 179</b>	<b>25 356</b>	<b>20 507</b>	<b>10 417</b>	<b>13 498</b>

\* Autre inclut : autres pays, apatrides, données inconnues, manquantes ou erronées

En ce qui a trait au nombre de réfugiés acceptés au Québec, il peut fluctuer d'une année à l'autre. Il revient tant au gouvernement canadien qu'au gouvernement québécois de s'accorder sur le nombre ainsi que la provenance des personnes réfugiées admises au Québec et à la charge de ce gouvernement<sup>11</sup>. En 2011, au Québec, l'*Institut de la statistique du Québec* révèle que les pays de naissance des réfugiés et des autres immigrants ayant une situation semblable étaient principalement Haïti, Colombie, Liban et Iran<sup>12</sup>. Selon les sites web d'*Action Réfugiés Montréal* et celui de *Immigration, Diversité et Inclusion du Québec*, certains attendaient une hausse considérable de réfugiés d'origine syrienne, spécialement au Québec pour les années 2015-2016<sup>13</sup>. Une publication de *Immigration, Inclusion et Diversité* (2016)<sup>14</sup> confirme que le

<sup>11</sup> Repéré à <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/refugies-autres/immigration-humanitaire/partage-competences.html>

<sup>12</sup> Repéré à [http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/referenc/quebec\\_stat/pop\\_imm/pop\\_imm\\_7.htm](http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/referenc/quebec_stat/pop_imm/pop_imm_7.htm),

<sup>13</sup> Repéré à <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/informations/accueil-refugies-syriens/index.html>

21 février 2016, la province québécoise a accueilli 4 673 réfugiés syriens, dont plus du tiers sont des enfants.

En ce qui concerne le portrait sociodémographique de la population réfugiée au Québec, pour les années 2013-2016, un plan d'action interministériel du Québec nous offre certaines informations concernant deux groupes de réfugiés : ceux pris en charge par l'État et ceux parrainés. Dans un souci de favoriser la mise en place et la concertation au niveau des services offerts aux personnes réfugiées sélectionnées à l'étranger, le plan d'action a été mis à la disposition des différents partenaires pour leur accueil et leur intégration (MIDI, 2013). Ce plan d'action fait part, notamment, de caractéristiques sociodémographiques des personnes réfugiées admises au Québec entre 2007 et 2011. Dans le tableau suivant (voir le

Tableau II), extrait du document mentionné ci-haut, nous pouvons identifier quelques caractéristiques du profil sociodémographique de ces personnes. D'abord, nous pouvons constater qu'un grand pourcentage de ces personnes réfugiées ont moins de 18 ans, que ce soit ceux qui sont parrainés ou pris en charge par l'État. De plus, la plupart d'entre eux ne connaissent pas le français. Quant aux années de scolarité des personnes de 18 ans ou plus, la majorité ont l'équivalent d'au maximum un niveau secondaire au Québec.

Tableau II. Portrait sociodémographique des personnes réfugiées sélectionnées à l'étranger admises au Québec – 2007 à 2011

Personnes réfugiées prises en charge par l'État	Personnes réfugiées parrainées
44 % ont moins de 18 ans	38 % ont moins de 18 ans
53 % sont des femmes et 47 % sont des hommes	47 % sont des femmes et 53 % sont des hommes
88 % ne connaissent pas le français	88 % ne connaissent pas le français
56 % des personnes de 18 ans et plus ont 11 années ou moins de scolarité	52 % des personnes de 18 ans et plus ont 11 années ou moins de scolarité

*Source : Plan d'action du gouvernement du Québec pour l'accueil et l'intégration des personnes réfugiées sélectionnées à l'étranger 2013-2016, (Québec (Province). Ministère de l'Immigration, 2013) p. 5*

<sup>14</sup> Repéré à [http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/Statistiques\\_Refugies\\_Syriens.pdf](http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/Statistiques_Refugies_Syriens.pdf)

Les enfants et jeunes réfugiés, âgés de 18 ans et moins, représenteraient, selon le *Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés*, près de la moitié de l'ensemble des réfugiés dans le monde (HCR, 2012). Au Canada, en 2011, l'effectif des immigrants de catégorie humanitaire était de 23 787 pour les moins de 24 ans, et de ce nombre, près de 8 500 étaient âgés de 14 ans et moins (Citoyenneté et Immigration Canada, 2011)<sup>15</sup>. Dans le pays, en 2014, le nombre d'enfants admis âgés de 10 à 14 ans ayant le statut de réfugié, excluant alors les demandeurs d'asile, était de 2 303. Parmi les réfugiés de moins de 15 ans, c'était le groupe d'âge le plus important, en termes de nombre, cette année-là. Au Québec, en 2010, on évaluait que la grande majorité des nouveaux arrivants, de toutes catégories, avaient moins de 35 ans, dont près de 30 % entre 0 et 24 ans (MICC, 2011).

Dans les écoles, on évaluait qu'environ 4 500 jeunes réfugiés de moins de 18 ans étaient accueillis dans les classes au Canada entre 2008 et 2010, selon les données du *Ministère de l'Éducation de l'Ontario* (MSEJ, 2013 ; Thibault, 2012). Ces statistiques sont par contre discutables étant donné que plusieurs établissements scolaires, en outre au Québec, ne différencient pas un élève immigrant d'un élève réfugié lors de son inscription à l'école. À l'intérieur des écoles québécoises primaires et secondaires, nous avons une meilleure idée du portrait statistique global des élèves issus de l'immigration (incluant ceux de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> générations). Pour l'année 2011-2012, 237 607 élèves sont issus de l'immigration, ce qui constitue près du quart de l'effectif scolaire total en formation générale des jeunes (MÉLS, 2014). De ce groupe, les élèves de 16 ans et plus se retrouvent particulièrement en grand nombre. Toutefois, les données statistiques sont très partielles au sujet du portrait des enfants et des jeunes issus de l'immigration de catégorie humanitaire puisque toutes les écoles ne détiennent pas l'information quant au statut spécifique d'immigration des élèves ni de leurs parents (Kirk, 2002 ; MEQ., 2002). Cependant, au Canada, le *Ministère de l'Éducation de l'Ontario* stipule que même si la population de réfugiés admis chaque année décroît depuis 2007, il n'en va pas de même pour la proportion d'enfants (dans cas cas-ci, on parle de jeunes de moins de 18 ans) qui semble s'accroître depuis 2008 (Thibault, 2012). Lorsque l'on prend en compte les chiffres du CIC et ceux du HCR dans le monde, les jeunes présentent une

---

<sup>15</sup> Repéré à : <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2014/permanents/05.asp>

proportion importante de la population réfugiée. Malgré tout, il y a encore peu de données fournies à leur égard pour mieux comprendre leur réalité, que ce soit au Canada ou, plus particulièrement, au Québec.

Dans cette section, nous avons eu un aperçu des statistiques, des modalités de réinstallation et des faits saillants entourant l'immigration humanitaire au Canada et au Québec. Mondialement, nous constatons que le nombre de réfugiés tend à croître au fil des ans et celui des jeunes aussi. Le bassin des réfugiés admis au Canada et au Québec fluctue et s'hétérogénéise. Nous avons décrit la situation législative et d'accueil des immigrants de catégorie humanitaire au Canada et au Québec, qui peut participer à la construction et reconstruction identitaire des jeunes, en soulignant les mesures politiques en matière d'accueil et d'établissement, ainsi que la question de classification permettant de saisir les distinctions entre les catégories d'immigrants. La prochaine section propose un regard sur les enjeux pouvant se profiler dans le parcours migratoire du jeune qui peuvent intervenir dans sa construction identitaire. Dans l'optique de comprendre sa construction et reconstruction identitaire, différents aspects qui entourent le contexte migratoire de l'exil s'avèrent nécessaires à explorer.

## **1.2 Expériences migratoires en contexte d'exil: enjeux qui se posent dans la construction identitaire**

La conjoncture mondiale a manifestement changé le phénomène de l'immigration, ce qui s'illustre par des histoires de mobilité plurielles, des projets migratoires bien distincts et une complexité des phases migratoires, qui peut présenter tant une vulnérabilité persistante chez certains immigrants qu'une émergence de leurs forces (Suárez-Orozco et Qin-Hilliard, 2004 ; Vatz Laaroussi, 2009). Cette complexité est d'autant plus marquante pour ceux qui vivent l'exil, qui se traduit souvent par des épreuves douloureuses liées aux parcours migratoires (Agier, 2002). Le portrait de la population immigrante n'est plus le même devant le contexte de globalisation et de modernisation. « En 2005, la mobilité des populations dans le monde a atteint environ 3 % et s'est caractérisée par une augmentation accélérée dans les dernières années » (Vatz Laaroussi, 2009, p. 5). Pourtant, « dans un monde où la mobilité des

populations est de plus en plus valorisée, la situation des demandeurs d'asile demeure fragile » (Montgomery, Léonard, et Defert, 2011, p. 27), et pour les réfugiés aussi, chez les jeunes et leur famille.

La section suivante traite, d'une part, de la question des mouvements migratoires multiples et des pratiques transnationales, parfois mésestimées, pour mieux comprendre les enjeux de l'immigration en contexte d'exil et la construction identitaire de jeunes réfugiés à travers leurs parcours. D'autre part, nous verrons les conditions et les défis dans la phase prémigratoire et migratoire pouvant se constituer dans la construction identitaire des jeunes.

### **1.2.1 Mobilité et pratiques transnationales dans la construction identitaire**

L'acte d'immigrer peut comporter, certes, son lot d'expériences déstabilisantes, qui peuvent faire ressortir tant la fragilité des individus qu'un capital socioculturel et personnel riche (Vatz Laaroussi, 2015; Warriner, 2007). Les conditions des immigrants peuvent différer complètement selon la catégorie d'immigration et le statut accordé au moment de franchir les frontières du Canada. Pour les réfugiés, l'idée de mobilité et du projet migratoire peut s'avérer totalement différente de celle des familles de catégorie immigrante autre.

Au cours de la phase migratoire, la mobilité des réfugiés peut être très fréquente comparativement aux autres catégories d'immigrants et dans des conditions de vie distinctives (Dion, 2010 ; Simich, Beiser, Mawani, et O'Hare, 2001). En vue de leur réinstallation, et ce malgré les complications que cela peut engendrer, les réfugiés pris en charge par le gouvernement, par exemple, « changent de destination parce que, pour diverses raisons, on ne tient pas compte des préférences qu'ils ont exprimées au poste consulaire outre-mer » (Simich et al., 2001, p.6). En plus de noter particulièrement une augmentation des déplacements migratoires multidirectionnels, généralement de moins en moins prédictibles, on constate une diversification de la population des catégories d'immigrants, dont les réfugiés à travers les pays d'accueil et les pays transits (Taylor et Sidhu, 2011). Les jeunes réfugiés font donc face à des sociétés de plus en plus diversifiées, dans l'espace physique ou virtuel, et le fait d'être différent devient de plus en plus normatif sans forcément être soutenu (Suárez-Orozco et Qin-Hilliard, 2004). Avec ces changements vient aussi une redéfinition des frontières, des



questions identitaires et des appartenances transnationales. Ce faisant, entre autres par la diversification des modèles migratoires actuels, la présence de la culture numérique et l'augmentation des réseaux transnationaux, la question identitaire chez les jeunes, et particulièrement chez les jeunes ayant vécu l'exil, ne peut plus être considérée comme avant et isolée de ces transitions sociétales (Pilote et Correa, 2010).

« Qu'est-ce que le transnationalisme ? S'il existe diverses définitions, toutes s'articulent néanmoins autour des notions d'échanges, de relations et de pratiques transfrontalières, qui transcendent donc le cadre national en tant que principal point de repère pour l'exercice d'une activité ou l'affirmation d'une identité. »  
(IOM, 2010, p. 1)

Des enjeux qui sous-tendent le transnationalisme pourraient intervenir dans la construction et reconstruction identitaires des jeunes au cours des phases migratoires, mais aussi de leur parcours scolaire global. Les pratiques transnationales, qui peuvent être définies comme des procédés visant la création et/ou le maintien de liens sociaux multidirectionnels à travers la société d'accueil et la société d'origine, peuvent devenir saillantes chez les familles réfugiées pour diverses raisons (Arsenault, 2010 ; Torres, 2013). Ces pratiques, comme forme de participation continue, peuvent être de nature et d'intensité variables et différemment perçues par chacun des membres d'une même famille. Les pratiques transnationales ne sont certes pas nouvelles dans le phénomène de l'immigration, mais certains facteurs ont intensifié ou modifié les dynamiques du transnationalisme, dont l'avancée technologique et la mondialisation sous toutes ses formes (Nedelcu, 2010). Dans certains cas, et parce que cela peut devenir impossible pour des raisons financières ou de statut d'immigration, la mobilité peut être très limitée et le seul moyen d'avoir un contact direct avec le pays d'origine se fait par des moyens de communication à distance (Arsenault, 2010). Les séparations familiales, engendrées par l'exil et l'isolement vécus dans le pays d'accueil, peuvent aussi alimenter le besoin de maintenir un réseau transnational et créer de nouvelles formes de pratiques culturelles avec les autres membres de la famille dispersés à travers le monde (Suárez-Orozco, 2003 ; Warriner, 2007). Cela peut engendrer de nouveaux défis ayant des implications positives ou plus défavorables sur le bien-être psychosocial, comme la réminiscence du sentiment d'étrangeté et de tiraillement causant un stress important, mais aussi une autre manière de s'investir dans la culture d'origine, qui peut enrichir la reconstruction identitaire

(Torres, 2013 ; Viruell-Fuentes, 2006). Les ressources issues des pratiques transnationales peuvent contribuer, directement ou moins directement, au processus d'intégration et prendre part à la construction et reconstruction identitaire (Rachédi, Le Gall et Leduc, 2010). Par le maintien d'un réseau social et la possibilité de participer à des rituels par exemple, les pratiques transnationales peuvent faire office de réparation à l'égard du réseau social habituel perdu ou de formes transitionnelles par la navigation entre les réalités du pays d'origine et du pays d'accueil (Rachédi, Le Gall et Leduc, 2010; Vatz Laaroussi, 2016). Ces pratiques peuvent s'articuler autour de rapports intergénérationnels, nouveaux ou non, et s'inscrire dans la construction et reconstruction identitaire du jeune tout au long des phases migratoires (Vatz Laaroussi, 2015). « Pour les familles immigrantes, la transmission de l'histoire familiale, forme de mémoire familiale transmise à travers les générations et au-delà des frontières géographiques représente le gage d'une identité adaptative [...] » (Vatz-Larroussi, 2015, p. 3).

De plus, les réseaux sociaux en ligne, par exemple, peuvent agir comme un espace pour communiquer dans sa langue d'origine, dans un cadre parfois plus adapté à la « culture jeune » (De Block et Buckingham, 2007 ; Gallant et Friche, 2010). La modernisation des moyens de communication permet, avec Internet, de rendre compte en partie de la jeunesse d'un peu partout dans les sociétés industrielles, de voir comment se vit la transition entre l'enfance et le monde adulte (Larson, Wilson, et Rickman, 2009). Il y a à la fois un appel à l'uniformité et à l'intégration et un regard et une réceptivité plus grands face à la différence et à l'individualisation (Larson et al., 2009 ; Suárez-Orozco et Qin-Hilliard, 2004). Les jeunes sont maintenant exposés à différents styles de vie et différentes « cultures jeunes » ainsi qu'à un mode de pratiques socioculturelles certainement influencées par la commercialisation et la consommation (Larson et al., 2009), ce qui peut tisser en toile de fond leur construction identitaire. Aussi, les liens transnationaux directs formés par les réseaux sociaux en ligne peuvent jouer un rôle de réappropriation de son histoire et de la représentation de sa voix comme jeune de statut réfugié (Godin et Donà, 2016). Ces liens tissés peuvent consolider l'expression d'une voix qui va au-delà de l'homogénéisation pouvant être faite par certains médias de masse et donc se déployer dans la construction et reconstruction identitaire.

Depuis quelques années, des études en sciences sociales ont porté sur le transnationalisme pour décrire la transformation des réseaux entre les sociétés et la complexité des liens tissés entre migrants à travers plusieurs pays et qui dépassent les limites du pays de résidence (Shahrokni, 2007; Somerville, 2008). Certains jeunes réfugiés vivent des allers-retours entre la société d'accueil et leur pays d'origine, d'autres vivent des réinstallations dans plusieurs endroits dans le monde, d'autres encore voyagent pour faire connaître des membres de la famille établis un peu partout dans le monde (Vatz Laaroussi, 2009). Toutes ces formes migratoires et la transmission de différents savoirs grâce aux réseaux transnationaux ont diverses portées sur le parcours global du jeune ayant vécu l'exil et participent à sa construction identitaire. Certaines peuvent alimenter les tensions et les négociations identitaires, d'autres peuvent incontestablement enrichir le développement du jeune et de sa famille en constituant un vecteur de résilience important devant les pertes réelles ou symboliques de l'exil (De Block et Buckingham, 2007 ; Viruell-Fuentes, 2006). Il ne s'agit pas ici d'envisager les histoires migratoires des jeunes réfugiés et la mobilité comme systématiquement néfastes, mais bien d'illustrer leurs forces retentissantes et comment ces histoires interagissent dans la construction et la reconstruction identitaires de ces jeunes (Buckingham, 2008 ; Taylor et Sidhu, 2011).

Les pratiques transnationales, qu'elles soient virtuelles ou physiques, offrent une vitrine pour comprendre les rapports entre les réseaux des jeunes de même origine vivant dans différents endroits. Les liens que peut entretenir le jeune corroborent également à sa construction identitaire en agissant comme facteur de protection et donc favoriser une reconstruction positive de soi.

### **1.2.2 Exil: inscrire la construction identitaire dans un contexte particulier**

Le Canada est reconnu comme étant un acteur important dans la protection des enfants touchés par la guerre (Kirk, 2002). Toutefois, son rôle a été à la fois approuvé et critiqué mondialement. Un rapport publié en 2003, par le *Comité des Nations Unies des droits de l'enfant* et appuyé par le *Conseil canadien pour les réfugiés* (CCR), a souligné quelques préoccupations à l'égard des enfants et des jeunes réfugiés en sol canadien (CCR, 2004). Les

préoccupations concernaient, entre autres, la réunification familiale et l'état de pauvreté, qui s'avéraient des situations persistantes engendrant toutes sortes de problèmes pour plusieurs jeunes réfugiés, préoccupations toujours reconnues dix ans plus tard par le *Conseil canadien pour les réfugiés*.

L'instabilité politique, la persécution et la violence organisée, dans le pays d'origine ou dans des camps de réfugiés durant le trajet migratoire, peuvent également faire partie de la réalité des nouveaux arrivants réfugiés (Agier, 2002 ; HCR, 2012). Devant ces situations exceptionnelles, les familles réfugiées sont plus susceptibles de vivre dans des conditions de fragilité économique comme sociale au cours de leur processus migratoire. Ces enjeux se profilent dans la construction et reconstruction identitaire des jeunes, de façon plus ou moins soutenue, de manière fulgurante ou plus progressivement. En raison des pertes de repères et des deuils symboliques ou réels non faits engendrés par l'exil, les jeunes peuvent vivre un ébranlement identitaire (Papazian-Zohrabian, 2013). Cet ébranlement identitaire peut se produire chez n'importe quel jeune immigrant, mais serait susceptible d'être plus intense, en raison des circonstances inhabituelles de l'exil.

Aussi, dans une situation d'exil, le départ souvent précipité et le fait d'immigrer ne se font pas par choix (Adams et Kirova, 2007) et, subséquemment, le pays d'accueil n'est pas non plus nécessairement adopté en fonction de l'intention et des caractéristiques de préférence de la famille, mais plutôt par nécessité. Pour les jeunes réfugiés et leur famille, quitter son pays peut évoquer des pertes, une rupture, la fuite et même des traumatismes devant une situation devenue insoutenable (Rousseau, 2001). Parfois, l'exil fait partie d'un projet familial réfléchi, mais difficilement réalisable pour divers motifs. D'autres fois, les enfants sont totalement mis à l'écart du projet migratoire et la décision de partir est connue par ces derniers seulement au moment même de quitter le pays (Adams et Kirova, 2007 ; Lamothe-Lachaine, 2011). Dans ce contexte, même si les enfants se doutent parfois des raisons qui ont poussé la famille à quitter le pays, le projet migratoire peut constituer un mystère pour eux, même après l'intégration dans le pays hôte. L'exil est alors un sujet très peu abordé dans la famille et les enfants comme les adolescents ne sont pas toujours informés des motifs de départ et, si les parents ont l'intention ou non de retourner dans le pays d'origine (Lamothe-Lachaine, 2011). Le passé

relié à l'exil peut d'une façon accompagner en sourdine le parcours du jeune, sa manière d'envisager son avenir et donc sa construction comme sa reconstruction identitaire.

Les enfants et les adolescents réfugiés sont considérés comme étant plus à risque de vivre un état de vulnérabilité quant à leur santé mentale, de subir des perturbations affectives importantes et de traverser des épisodes de souffrance se manifestant en troubles de comportement ou de santé mentale, comme la dépression (Hart, 2009 ; Khanlou et al., 2002 ; Kisely, Stevens, Hart, et Douglas, 2002 ; Olliff et Couch, 2005).

« Les enfants victimes de persécution, de la guerre, de violence ou les enfants qui ont perdu des membres de leur famille ou qui ont subi des traumatismes dans leur pays d'origine ou pendant la migration sont plus susceptibles de souffrir du syndrome de stress post-traumatique. Le racisme et la discrimination au Canada nuisent également à la santé mentale de nombreuses minorités visibles. » (Van Ngo et Schleifer, 2005, p. 33)

Pourtant, en dépit de la complexité des parcours de ces jeunes, nous constatons que plusieurs recherches se sont surtout intéressées au vécu des adultes réfugiés, sans nécessairement s'attarder à la particularité des adolescents ou jeunes adultes, ou en ne ciblant que la famille de façon générale. De plus, une grande partie des recherches en éducation faites auprès des jeunes n'a pas forcément établi de distinction entre les jeunes de statut réfugié, posant ainsi un regard uniforme sur eux malgré l'hétérogénéité des cas (Godin et Donà, 2016), voire en les plaçant au même niveau que des jeunes immigrants de première et de deuxième génération.

Devant une telle complexité, tout en reconnaissant les défis que peut constituer la construction identitaire chez les jeunes et le projet migratoire en contexte d'exil, il s'agit de poser un regard sur l'histoire de ces jeunes, en évitant de leur attribuer une image pathologisante (Godin et Doná, 2016), comme c'est la tendance de certaines recherches effectuées auprès des jeunes (Daiute, 2010 ; Simard, 1999). Le fait d'immigrer est un événement stressant, surtout dans un contexte d'exil, comportant des défis exceptionnels, et qui est souvent évoqué en termes de pertes et de discontinuités. Pourtant, l'immigration peut aussi mettre en scène les forces de certains et instituer des formes de rajustement à travers le projet migratoire (Montgomery et al., 2011). Dans n'importe quel contexte migratoire, le jeune peut éprouver une certaine secousse sur le plan identitaire, mais les multiples changements et enjeux que sous-tend l'exil peuvent faire en sorte que cet ébranlement soit plus fort ou plus longuement vécu (Papazian-

Zohrabian, 2013). Malgré tout, rappelons que ces jeunes, et leurs familles, portent avec eux une histoire singulière pouvant mettre en lumière des tuteurs d'*empowerment* et de résilience (Vatz Laaroussi, 2007a, 2009). Puis, l'exil peut aussi signifier l'espoir ; le déplacement forcé suscite alors le désir de reconstruire un nouveau capital social, politique et économique, tel qu'il puisse l'être pour les familles immigrantes de toutes catégories. La construction et reconstruction identitaire peut s'exprimer de manière positive au travers le vécu migratoire et le contexte ainsi que les expériences postmigratoires peuvent jouer un rôle édifiant. À cet égard, nous verrons comment la phase postmigratoire en vue d'une intégration est envisagée pour les jeunes réfugiés, pouvant être un soutien dans leur construction identitaire.

### **1.3 Projet d'intégration des jeunes réfugiés au Québec dans la construction identitaire**

En considérant l'ensemble des immigrants admis au Québec de 2002 à 2011, le taux de rétention dans la province, en 2013, s'élevait à 78 % pour les réfugiés et les personnes en situation semblable (MICC, 2013). Subséquemment, la question de l'intégration, qui va au-delà de la réinstallation immédiate, apparaît d'autant plus pertinente. Au Québec, l'école est une institution où l'on promet l'égalité des chances et donc, celle-ci devrait contribuer de façon importante au processus d'intégration à travers le parcours scolaire de tous les jeunes, les jeunes réfugiés également. De leurs côtés, les organismes communautaires et parascolaires sont souvent sollicités par les familles immigrantes de toutes catégories pour subvenir aux besoins psychosociaux et pour soutenir le parcours scolaire des jeunes. Nous décrirons brièvement ces espaces qui peuvent contribuer à l'intégration sociale et scolaire de jeunes ayant le statut de réfugié et qui s'inscrivent dans leur construction identitaire. Une sous-section fera mention de l'expérience traumatisante comme possible empreinte dans le parcours d'un jeune réfugié, pouvant affecter le projet d'intégration et la construction identitaire. Nous reconnaissons qu'il ne s'agit pas d'une situation distincte appartenant aux jeunes ayant vécu l'exil, mais comme ils sont susceptibles d'être exposés à des conditions suscitant de forts bouleversements émotionnels, une partie y sera consacrée.

### 1.3.1 Phase postmigratoire : défis et changements

« [...] chacun devrait pouvoir inclure dans ce qu'il estime être son identité, une composante nouvelle, appelée à prendre de plus en plus d'importance au cours du nouveau siècle, du nouveau millénaire : le sentiment d'appartenir aussi à l'aventure humaine (Amin Maalouf, 1998, p. 187-188) . » (Vatz Laaroussi, 2016, p. 3)

Suivant les premières étapes de l'établissement, souvent associées à la satisfaction des besoins primaires, certains défis, qui peuvent prendre diverses formes, perdurent ou resurgissent pour les familles réfugiées. En effet, des préoccupations de toutes sortes peuvent parfois intensifier le processus d'acculturation par des embûches, que ce soit sur le plan économique, scolaire ou linguistique, pouvant charpenter la reconstruction identitaire au cours de la phase postmigratoire. Quelques éléments du projet d'intégration seront présentés pouvant participer d'une façon comme de l'autre à la construction identitaire des jeunes.

Un rapport de *Statistique Canada* a soulevé des différences entre la situation des immigrants de catégorie économique et celle des immigrants de catégorie humanitaire, dont font partie les jeunes réfugiés (Statistique Canada, 2005). Ces comparaisons, qui s'ajoutent aux particularités du contexte migratoire des réfugiés, se situent à différents niveaux. D'abord, il est indiqué que le revenu familial est, en moyenne, nettement plus faible chez les familles réfugiées que chez les immigrants économiques, et ce, avant leur arrivée et six mois encore après leur arrivée au Canada. Puis, alors que 19 % des immigrants économiques ne parlent ni le français, ni l'anglais à leur arrivée, plus de 36 % des réfugiés ne parlent aucune des deux langues officielles du Canada. Aussi, le rapport fait mention d'isolement social et familial que vivent près de 25 % des réfugiés, qui indiquent n'avoir ni ami ni parent au moment de s'établir au Canada, ce qui est de moindre mesure chez les immigrants économiques (Statistique Canada, 2005). Certains écrits évoquent le rôle important de la phase d'intégration sociale dans l'expression de la reconstruction de soi dans la phase postmigratoire (Barou, 2013; Ndengeyingoma, 2013). En plus d'être souvent coincées dans une situation de réinstallation et de procédures d'immigration accablantes, les familles de statut réfugié, ou qui revendiquent le statut, se trouvent isolées, manquant dès lors des opportunités de se développer socialement qui pourraient grandement contribuer à leur construction et reconstruction identitaire.

En plus des obstacles que peuvent subir les parents, notamment dans l'insertion professionnelle, le rythme d'adaptation au pays d'accueil qui peut différer de celui de leurs enfants est susceptible d'alimenter certaines tensions au sein de la famille (Bérubé, 2004). Les jeunes étant plus en mesure d'adopter des comportements influencés par leur milieu d'intégration, telle l'école, se retrouvent parfois en résistance face aux parents déstabilisés. Ces décalages culturels peuvent être attribuables, d'une part, au processus d'intégration, et d'autre part, au développement identitaire attribuable au passage, par exemple, de l'enfance à l'adolescence (Lamothe-Lachaine, 2011). L'exercice du rôle que jouent les parents comme celui des enfants peut se transformer. Devant une maîtrise de la langue d'accueil plus rapide que leurs parents, certains enfants portent le rôle d'interprète ou même de médiateur entre la culture d'accueil et la culture d'origine (Diallo et Lafrenière, 2007 ; Dubé-Quenum, 2013). Ces situations peuvent se révéler à travers les histoires de tout jeune et toute famille issue de l'immigration. Par contre, en raison des procédures et des délais administratifs plus longs et de la précarité sociale ou économique parfois inhérents au statut migratoire des familles issues de l'immigration humanitaire, les jeunes peuvent être amenés à voir le fonctionnement de leur famille plus souvent modifié (Ndengeyingoma, 2013). Par exemple, comme la démarche d'immigration exige plus d'étapes administratives, où la langue d'accueil est d'usage, les jeunes peuvent devoir jouer leur rôle d'interprète plus souvent. Cette nouvelle fonction ou les nouvelles tâches à accomplir dans la famille peuvent être très bien accueillies par les jeunes. « Les adolescents reconnaissent qu'ils doivent aider leurs parents afin qu'eux aussi puissent aller à l'école de francisation, faire des stages professionnels ou étudier pour se trouver du travail. Ceci n'est pas perçu comme un problème » (Ndengeyingoma, 2013, p. 70). Ainsi, tous ces changements dans le fonctionnement familial peuvent contribuer tant négativement que positivement au processus d'intégration et donc à la reconstruction identitaire des jeunes. Que ce soit dans les relations avec les parents ou la fratrie, les rapports peuvent changer menant, dans certains cas, à des distances ou des ruptures, mais aussi à de nouvelles relations et à une consolidation des liens intrafamiliaux. L'histoire migratoire comme le projet d'intégration peuvent donner lieu à un désir d'investissement partagé par les membres de la famille, unissant les forces de chacun (Lamothe-Lachaine 2011; Vatz Laaroussi, 2009).



Pour plusieurs jeunes, le départ accéléré du pays d'origine est lié à des pertes de relations amicales et amoureuses. Nombre d'écrits abondent en ce sens : le réseau d'amitié est fondamental à l'adolescence et soutient la construction identitaire par notamment la possibilité de se distancer de l'autorité parentale pour affirmer son autonomie et le pouvoir d'émancipation ou l'exploration de nouvelles valeurs grâce aux différents rôles sociaux tenus (Claes et Lannegrand-Willems, 2014; Cloutier et Drapeau, 2015). Dans le passage entre l'enfance et l'âge adulte, les transformations sur le plan social sont centrales et l'espace accordé aux rencontres amicales devient saillant (Cloutier et Drapeau, 2015). Installés dans la nouvelle société d'accueil, les jeunes ayant vécu l'exil peuvent investir beaucoup de leur temps à maintenir un contact avec leurs pairs restés dans leur pays d'origine. Pour certains, se refaire un réseau social dans le pays d'accueil demeure un défi considérable. Les déménagements, les changements d'institution scolaire comme les dynamiques de la famille en transformation sont des circonstances qui peuvent compliquer la composition d'un réseau de pairs proche et satisfaisant pour le jeune, donc sa construction identitaire (Lamothe-Lachaine, 2011).

Les questions spirituelles et religieuses sont complexes. Il est donc difficile d'articuler en quelques lignes comment elles prennent part au projet d'intégration et à la construction identitaire des jeunes réfugiés. Néanmoins, nous convenons que la religion fait partie du bagage personnel et familial pour plusieurs jeunes réfugiés et que la place octroyée aux croyances religieuses fait partie de leur construction identitaire (Diallo et Lafrenière, 2007). Pour bon nombre de jeunes arrivés au Québec, les dynamiques entourant la religion sont ébranlées et les jeunes cherchent à redonner un sens à cet ébranlement qui peut se traduire dans des dynamiques identitaires d'incohérence et de malaise (Lamothe-Lachaine, 2011). Comme nous l'avons mentionné précédemment, les pratiques transnationales peuvent occuper une place essentielle dans la création ou le maintien d'un espace pour consolider des liens avec sa pratique religieuse. Aussi, dans la société d'accueil, les lieux de culte peuvent s'avérer des sites interculturels pertinents favorisant ainsi l'intégration et permettant de préserver un pan de leur identité pour une reconstruction identitaire satisfaisante (Gélinas et Vatz Laaroussi, 2012). « La communauté [religieuse] constitue d'ailleurs souvent le premier réseau de sociabilité qui permet de reconforter ceux-ci par rapport à l'expression de leurs croyances et de leur identité

[...] » (Gélinas et Vatz Laaroussi, 2012, p. 42). Somme tout, parfois, la pratique religieuse est plus intensifiée dans le pays d'accueil, d'autres fois, elle s'atténue, voire abandonnée.

Bref, plusieurs facteurs interviennent dans le processus d'intégration venant faciliter celui-ci ou, au contraire, pouvant devenir des obstacles majeurs dans la phase postmigratoire. En considérant ces quelques facteurs, parmi d'autres, des espaces reconnus dans la société québécoise peuvent agir comme facilitateurs au projet d'intégration et, au-delà de l'intégration dans le pays d'accueil, ils sont des lieux de socialisation importants contribuant au développement psychosocial global et donc jouant un rôle dans la construction identitaire. Les prochaines lignes font mention du milieu scolaire et communautaire dans le parcours de familles réfugiées et, plus précisément, chez les jeunes réfugiés.

### **1.3.2 Milieu scolaire et son apport dans la construction identitaire: lieu d'intégration et de socialisation**

Depuis les dernières années, spécialement depuis l'instauration en 1998 d'une politique d'intégration et d'éducation interculturelle par le Ministère de l'Éducation au Québec, le sujet de l'immigration, dans le domaine de l'éducation, est incontournable (Armand, 2005 ; McAndrew, 2001). D'ailleurs, il existe une vaste documentation qui porte sur la situation des jeunes issus de l'immigration au Canada, comme au Québec, pour comprendre leur intégration, leur réussite éducative et les difficultés rencontrées dans le milieu scolaire (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse, et Lacroix, 2008 ; Kanouté et Lafortune, 2010 ; Kanouté et al., 2008). Par contre, il y a encore peu d'études ciblant uniquement les jeunes réfugiés et leur vécu scolaire au Québec, bien que l'on rapporte que plusieurs vivent des embûches et des difficultés scolaires au cours de leur scolarisation (Gakuba, 2001 ; Uptin, Wright, et Harwood, 2013) et, se traduisant dans leur construction et reconstruction identitaire.

La partie qui suit permettra de rendre compte de l'environnement scolaire et des services d'accueil offerts au Québec aux jeunes immigrants, comme ceux ayant le statut de réfugié. De plus, nous rapporterons les difficultés et les besoins recensés dans la littérature internationale et québécoise à l'égard des jeunes ayant vécu l'exil. Il s'agit de faire état de leur situation

scolaire, nous autorisant à brosser en partie un portrait de leur projet d'intégration puis à comprendre la place de l'école dans la construction identitaire de ces jeunes.

« Les établissements scolaires peuvent offrir l'égalité des chances et des occasions d'avancement en intégrant la diversité au programme d'études, aux méthodes pédagogiques et à l'organisation de la vie scolaire, ainsi qu'en prenant des mesures particulières pour éviter que les différences socioculturelles et les écarts dans les acquis scolaires attribuables à la migration et à d'autres facteurs sociaux ne mènent à défavoriser ou à isoler certains jeunes. » (Kanu, 2009, p. 126)

L'école, avec la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, est tenue d'offrir des outils permettant l'inclusion scolaire de tous les élèves immigrants, peu importe la catégorie, illustrant ainsi une ouverture sur la diversité (Armand, 2005 ; McAndrew, 2001). De plus, le rôle de l'école au Québec, en tenant compte des trois principes auxquels devrait adhérer le milieu scolaire, est de promouvoir l'égalité des chances, la maîtrise du français et l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste (Armand, 2011).

À son arrivée au Québec, le jeune de statut réfugié peut faire une demande d'admission dans la commission scolaire la plus proche pour fréquenter une institution scolaire, que ce soit au niveau primaire ou secondaire. En raison de la loi 101 (Charte de la langue française), au Québec, les nouveaux arrivants sont tenus de fréquenter un établissement scolaire francophone public. Dans des conditions exceptionnelles, certains enfants peuvent obtenir l'autorisation d'accéder à un enseignement en anglais. C'est la commission scolaire ou, dans certains cas, directement l'école qui assure le protocole d'accueil et qui effectue un premier entretien (MÉLS, 2014). Une fois inscrit dans une école, une entrevue auprès des parents ou de l'élève directement permet de rendre compte du profil scolaire du jeune. Lors de cette entrevue, le personnel responsable devra recueillir notamment des informations quant aux conditions particulières concernant l'état de santé globale du jeune, le parcours scolaire et le développement langagier. Au besoin, l'accès à un interprète devient très utile lors de cette étape, mais n'est pas systématique, selon le milieu scolaire. Une évaluation est aussi effectuée pour déterminer principalement le niveau atteint en mathématiques et en français. Les renseignements rassemblés permettent de constituer un dossier pour l'élève et d'évaluer ses besoins pédagogiques de même que les recommandations vers des services appropriés. Ainsi, si le jeune ne parle pas français, il devra recourir à des mesures de soutien à l'apprentissage du

français, offert par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport<sup>16</sup>. Dans ce cas, l'élève reçoit des services d'apprentissage du français, soit dans une classe d'accueil, dans une classe ordinaire ou dans une classe d'accueil pour élèves en situation de grand retard scolaire (MÉLS, 2014, p. 11). « Le temps de fréquentation des classes d'accueil varie selon les élèves. [...] l'enfant pourrait intégrer la classe ordinaire en cours d'année scolaire [...] L'intégration à la classe ordinaire peut être progressive et partielle, selon les matières » (TCRI, 2014a, p. 4). Le jeune est donc placé dans une école primaire ou secondaire, selon son âge et son niveau scolaire atteint et, si nécessaire, suivra des cours de francisation. Pour les jeunes de plus de 18 ans, des cours de francisation sont aussi offerts pour ceux dont la langue maternelle n'est pas le français. Ces cours, d'une durée moyenne de 300 heures, proposent un cadre d'apprentissage des compétences linguistiques de base (TCRI, 2014b).

L'école est tenue de mettre en place des pratiques favorisant l'inclusion scolaire des jeunes réfugiés, permettant de soutenir une construction identitaire positive. Bien que cela ne devrait pas incomber uniquement aux enseignants des classes d'accueil, ce sont davantage ceux-ci qui sont interpellés par les principes d'intégration, se retrouvant parfois dépassés par les exigences (Armand, 2013). Par ailleurs, pour diverses raisons, certains remettent en question le système des classes d'accueil fermées, surtout adopté dans les écoles secondaires à Montréal, versus l'insertion totale ou partielle dans la classe ordinaire (De Koninck et Armand, 2012a). Ces classes peuvent faire en sorte de creuser un fossé, réel ou symbolique, entre les élèves d'accueil et ceux de classe ordinaire. De plus, puisque les élèves des classes d'accueil fermées sont parfois isolées du reste de l'école, les liens sont plus difficiles à tisser et la transition vers la classe ordinaire par la suite peut s'avérer plus compliquée. Or, dans d'autres cas, les classes d'accueil fermées fournissent des ressources bien adaptées aux jeunes issus de l'immigration et permettent donc de mieux répondre à leurs besoins. À cet égard, peu de recherches témoignent de l'apport ou des répercussions de l'accueil dans les classes fermées versus d'insertion partielle sur la construction identitaire des jeunes de statut réfugié.

---

<sup>16</sup> Repéré à <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/education/demande-admission/index.html>

Pour bien des jeunes qui arrivent au Québec à l'âge de 16 ans ou plus, le centre d'éducation des adultes (CEA) est la première institution fréquentée du système scolaire québécois (Steinbach, Vatz Laaroussi et Potvin, 2015). « Les élèves qui terminent leur francisation ou ceux qui sont trop âgés pour obtenir leur diplôme d'études secondaires dans une école secondaire sont souvent dirigés vers un centre d'éducation des adultes » (TCRI, 2014b, p. 11). En 2011, la *Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes* (TCRI) a présenté un mémoire au gouvernement du Québec portant une analyse de la situation de groupes immigrants, comme les jeunes immigrants nés à l'extérieur du Canada, dont les adolescents et les jeunes adultes réfugiés. Il est notamment souligné la surreprésentation des jeunes immigrants nés hors Canada âgés de 16 à 24 ans dans les centres de formation générale aux adultes (FGA). De plus, il est souligné que ce genre de centre a initialement été instauré pour combler les besoins d'adultes d'origine québécoise, principalement en ciblant les décrocheurs scolaires ; il peut donc y avoir une mésadaptation pour les jeunes n'appartenant pas à ce groupe (TCRI, 2011a). Cette difficulté à s'adapter au nouveau milieu scolaire et le manque de ressources adéquates dénoncé peuvent faire obstacle à une construction et reconstruction identitaire stable. Comme rapporté par Steinbach, Vatz Laaroussi et Potvin (2015, p.107):

« [...] il serait important que les jeunes réfugiés arrivés au secondaire puissent bénéficier d'une continuité de services, d'une articulation des programmes, d'accompagnement et de passerelles facilitant la transition entre les deux secteurs (jeunes et adultes). Par ailleurs, il est indispensable de prendre en compte les réalités migratoires, familiales, scolaires, identitaires et sociales des jeunes adultes réfugiés dans l'évaluation de leurs dossiers et de leurs acquis. »

Les jeunes réfugiés de 16 ans et plus peuvent côtoyer ces établissements quand ils n'ont pas terminé leurs études secondaires dans leur pays d'origine ou lorsqu'ils doivent obtenir des équivalences de formation dans différentes matières scolaires, principalement en français. Les études faites auprès des jeunes se retrouvant dans les centres d'éducation des adultes restent limitées. Par contre, une étude exploratoire de Potvin et Leclercq (2011), posant un regard sur les trajectoires sociales et scolaires de jeunes issus de l'immigration en formation générale aux adultes à Montréal, montre que plusieurs nouveaux arrivants, dont les jeunes réfugiés de plus de 15 ans, entrent directement à l'éducation des adultes, même si ces jeunes ne possèdent pas un degré scolaire suffisant (Potvin et Leclercq, 2011). L'étude reposait sur une analyse

documentaire et sur plus d'une centaine d'entrevues semi-dirigées, dont la majorité était faite auprès de jeunes volontaires issus de l'immigration, mais aussi auprès de mentors et d'enseignants. Cette étude exploratoire ne ciblait pas directement et uniquement les jeunes de statut réfugié, mais les auteurs soulignent que des trajectoires témoignaient d'un vécu migratoire particulier. Les jeunes, dont fait mention l'étude, sont souvent identifiés comme étant en difficulté scolaire. Ils seraient dirigés vers ces établissements, bien que cela puisse devenir problématique pour eux, notamment parce que l'adaptation au mode de fonctionnement de ce type de système scolaire peut devenir contraignante (Kanouté et Lafortune, 2011 ; Potvin et Leclercq, 2011). Un tel placement de ces jeunes dans ce cadre scolaire les positionne académiquement, mais aussi socialement et peut avoir des effets sur leur construction identitaire dans leur phase postmigratoire. Le secteur d'éducation des adultes demeure une structure dont l'organisation est spécifique et bien différente de celle des écoles secondaires, par exemple, en offrant un encadrement andragogique, moins de services de soutien pédagogique et psychosocial personnalisé facilitant la transition scolaire et en ayant une population nettement plus diversifiée en ce qui a trait à l'âge. Même si certains jeunes atteignant 18 ans peuvent toujours fréquenter une école secondaire en raison d'un retard scolaire important ou d'une situation exceptionnelle, les jeunes de plus de 16 ans sont la plupart du temps orientés systématiquement vers le secteur d'éducation des adultes (Potvin et Leclercq, 2011).

### **1.3.2.1 Difficultés et besoins reconnus dans l'expérience scolaire**

« L'expérience scolaire est bien plus qu'un processus par lequel les jeunes font l'apprentissage de connaissances disciplinaires. L'école est une institution qui contribue à la socialisation [...] en favorisant la construction de l'identité [...] l'identité passe par le développement d'un sentiment d'appartenance à divers groupes sociaux signifiants pour l'individu » (Pilote, 2003, p. 37).

En matière d'adaptation scolaire et sociale des jeunes réfugiés, bon nombre d'études attirent notre attention sur les défis de taille à surmonter pour ces jeunes. Il reste que les écrits qui portent spécifiquement sur les élèves de statut réfugié au Québec sont plutôt restreints. En ce qui concerne le rendement scolaire, peu de données illustrent l'ampleur du phénomène de retard scolaire ou de sous-scolarisation, précisément chez les élèves ayant vécu l'exil au

Québec. De plus, plusieurs études font état des retards scolaires qu'accusent ces élèves sans toutefois expliciter les critères spécifiques qui permettent de définir ces retards; s'agit-il d'échecs scolaires répétés dans une seule matière, d'une diminution drastique et prolongée du rendement scolaire dans toutes les matières, d'un décalage scolaire entre l'élève et ses camarades ou compare-t-on les résultats actuels avec ceux du pays d'origine?

Au Québec, les données concernant la réussite ou l'échec scolaire considèrent surtout l'ensemble des jeunes d'origine immigrante, en faisant plutôt une distinction entre les élèves de première génération et ceux de deuxième génération (Mc Andrew et al., 2008). Autrement dit, en ne détenant pas les informations concernant le statut d'immigration des élèves dans les écoles québécoises, parce que parfois non demandées ou cachées, il n'est pas évident d'identifier les élèves réfugiés parmi les autres élèves immigrants, et il devient alors difficile de comparer les résultats scolaires de ces deux groupes (Thibault, 2012). Cependant, malgré l'absence de données chez ces jeunes, plusieurs auteurs reconnaissent que le contexte singulier entourant l'exil peut représenter un nombre important de facteurs de risque compromettant leur cheminement scolaire et leur construction identitaire au fil de leur parcours scolaire (Hart, 2009).

En plus de la méconnaissance à l'égard du portrait scolaire de ces élèves de manière générale, un rapport de recherche publié par la TCRI, en 2015, fait remarquer l'absence d'uniformité en ce qui concerne les services octroyés :

« Les résultats de l'enquête menée [...] révèlent que dans les régions d'accueil des jeunes réfugiés, les modèles de regroupement et d'intégration des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire varient selon les commissions scolaires, les écoles, et parfois même au sein d'une même école. Les services de francisation sont aussi très variables d'une région à l'autre. Il n'y a pas de modèle idéal, et les défis sont grands. » (TCRI, 2015, p. 15)

Un rapport de 2013, sur la situation des jeunes réfugiés en milieu scolaire de cinq provinces au Canada, commandé par la Fédération des communautés francophones et acadienne (FCFA) du Canada, rappelle que les familles et élèves réfugiés ont des besoins particuliers et que le manque de ressources à différents niveaux dans l'intégration scolaire peut alimenter les difficultés et les retards scolaires (Bisson et Ahouansou, 2013). En Australie, mais également en Nouvelle-Zélande, où le nombre d'élèves réfugiés augmente d'année en année dans les

écoles, les intervenants scolaires constatent le retard scolaire et la sous-scolarisation de plusieurs enfants et adolescents réfugiés (Hamilton, Anderson, Frater-Mathieson, Loewen, et Moore, 2005 ; Taylor et Sidhu, 2011). Ces retards scolaires sont parfois expliqués par la marginalisation que ces jeunes subissent lorsqu'ils arrivent dans des pays d'asile de transit, entre leur pays d'origine et le pays d'accueil, ou par une longue période passée dans les camps de réfugiés. À ce sujet, « le handicap scolaire demeure plus marquant pour les élèves de familles réfugiées relativement aux itinéraires migratoires tourmentés par des conflits sociaux, souvent ponctués d'étapes de vie dans des camps de réfugiés » (Bahi et Piquemal, 2013, p. 112). En plus d'être un frein au développement éducatif, les conditions prémigratoires d'instabilité et la sous-scolarisation peuvent devenir un facteur d'exclusion sociale pour ces jeunes réfugiés; un enjeu pouvant s'interposer dans leur construction identitaire. Tout en considérant les difficultés liées au passé scolaire du jeune, un ébranlement identitaire peut s'intensifier par le sentiment de rupture réelle ou symbolique entre le vécu prémigratoire et postmigratoire (Papazian-Zohrabian, 2013). Des tensions identitaires après la migration peuvent faire partie du processus de tout jeune issu de l'immigration, mais seraient exacerbées chez le jeune au statut de réfugié, surtout attribuables aux motifs qui sous-tendent le départ forcé de la famille et au risque du trauma (Fantino et Colak, 2001; Lee, 2016). L'interruption de la scolarisation ou l'exposition à des situations violentes lors de la phase prémigratoire apparaissent comme des facteurs ciblés pour expliquer les conflits identitaires de ces jeunes.

Au Québec, un rapport portant sur les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire, publié par le Ministère de l'Éducation du Québec (2002), a révélé que les élèves accusant des retards scolaires plus sérieux provenaient dans la plupart des cas de régions où le contexte sociopolitique était empreint d'hostilité ou secouées par la guerre (Armand, 2005 ; MEQ, 2002). Ces élèves sont plus susceptibles d'avoir subi des interruptions majeures de leur scolarisation ou de n'avoir jamais fréquenté d'école en raison des tensions sociopolitiques du pays d'origine (Armand, 2005 ; MEQ, 2002). Ces conditions sont plus fréquemment associées au vécu des jeunes réfugiés. Selon ce même rapport, ces élèves se retrouvent souvent dans une position d'incompréhension face au système scolaire et arrivent difficilement à s'adapter au mode de vie de l'école ; ces situations peuvent avoir des conséquences négatives sur leur motivation et leur estime de soi en tant qu'apprenant (MEQ, 2002).



Les élèves n'ayant pas été en contact avec une forme de scolarisation semblable à celle du pays hôte sont davantage à risque de vivre divers problèmes d'apprentissage, surtout s'ils n'ont pas eu l'occasion de développer leurs compétences en littératie dans leur pays d'origine ou à travers leur trajet migratoire.

« Des enfants qui n'ont pas eu de contact (ou très peu) avec l'écrit n'ont pas pu développer pleinement la conscience des différentes fonctions de l'écrit et mesurer l'ampleur du pouvoir, dans différents secteurs de leur vie, de la maîtrise d'habiletés de haut niveau, comme la lecture critique ou la maîtrise du discours argumentatif à l'écrit. [...] en raison de la profusion d'informations à gérer au quotidien et des exigences d'adaptation rapide induites par un monde du travail en mutation, le développement de conduites de lecteur et de scripteur experts constitue un élément déterminant de la réussite scolaire, personnelle et professionnelle. » (Armand, 2005, p. 443)

En plus des difficultés d'apprentissage de toutes sortes, les jeunes réfugiés sont plus à risque de subir des changements fréquents d'une institution scolaire à l'autre ou de transferts à l'intérieur même de l'école, en changeant de classe (Hart, 2009 ; Lamothe-Lachaine, 2011). Ces changements réguliers peuvent être vécus avec quiétude, mais peuvent aussi provoquer un plus grand stress face à l'école et un désintérêt à cultiver un sentiment d'appartenance envers son milieu (Bash et Zezlina Phillips, 2006 ; Taylor et Sidhu, 2011). En peu de temps, il peut s'avérer difficile pour le jeune de s'adapter et de prendre connaissance de son environnement, de telle sorte qu'il puisse difficilement se définir face à son milieu. En d'autres mots, le jeune réfugié nouvellement arrivé à l'école est en perte de repères et il se retrouve dans une situation où en créer d'autres peut devenir compliqué. Il peut dès lors se situer dans un contexte de double stress d'acculturation, pour reprendre les termes de Berry, Phinney, Sam, et Vedder (2006) et de Kanouté (2007). Ce sont tous des défis notables susceptibles d'entraver la stabilité identitaire.

Outre les difficultés recensées par plusieurs auteurs, et malgré l'intérêt accordé à l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration, certaines lacunes persistent à l'égard des jeunes réfugiés (Hurley, Medici, Stewart, et Cohen, 2011). Des défis persistent de part et d'autre, notamment dans les programmes de formations des maîtres, qui sont parfois jugés insuffisants pour répondre aux besoins, ou au niveau des approches interculturelles parfois déficientes. Les informations concernant la situation scolaire des jeunes réfugiés demeurent encore limitées

dans la littérature au Canada, comme au Québec (Kirk, 2002). Il ne s'agit pas uniquement d'un manque de services d'accompagnement à long terme, mais aussi d'accès aux études. Par ailleurs, une enquête longitudinale auprès d'immigrants du Canada a souligné que parmi les tâches d'intégration (recherche d'un logement, insertion dans le marché du travail, accès aux soins de santé et poursuite des études), celle reliée à la poursuite des études est l'une des plus estimées par les nouveaux arrivants. Pourtant, elle est aussi celle où le taux de participation est le plus bas, comparativement aux autres tâches du processus d'intégration. Comme rapporté dans l'enquête, la catégorie des réfugiés représente la plus grande proportion de ceux ayant indiqué avoir connu des difficultés d'accès :

« Parmi les catégories d'immigration, les réfugiés étaient les plus susceptibles de déclarer avoir eu des difficultés d'accès aux études (27 %), alors que les immigrants de la catégorie du regroupement familial étaient les moins susceptibles de déclarer avoir des difficultés (14 %) quatre ans après l'arrivée. »<sup>17</sup>

Malgré l'importance attribuée à la maîtrise du français et de la progression quant à la mise en place de mesures de soutien linguistique dans les écoles, peu d'efforts sont mis sur les autres difficultés d'apprentissage pour les jeunes réfugiés. Certains critiquent même l'accent prédominant mis sur l'apprentissage de la langue, au détriment des autres besoins éducatifs ou des autres défis identitaires qu'affrontent ces jeunes à travers leur parcours scolaire (Rutter, 2006 ; Taylor et Sidhu, 2011). Pourtant, l'école est pour plusieurs de ces jeunes un lieu significatif d'intégration qui permet d'aller à la rencontre de la société d'accueil et, à court terme comme à plus long terme, de jouer un rôle fondamental dans leur construction identitaire (Adams et Kirova, 2007 ; Uptin et al., 2013 ; Youdell, 2011).

*« Education plays a vital role in the identity construction and coping of refugee adolescents (Jones & Rutter, 1998). Education has a dual function for many of the refugees in this study. First, it provides a sense of control over their transience; second, the refugees can transform themselves from the "foreigner" to the "A student." [...] One refugee, Ines (age 19), told me that her family was financially privileged and well respected in Mostar before the war. Upon her arrival in New York, she had to adjust to "being the same as everyone else and getting furniture from the street." Her status and her relative wealth were irrelevant now. She states "the only thing that matters is education [...]. » (Mosselson, 2006, p. 26)*

---

<sup>17</sup> Repéré à <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/recherche/integration/5-etude.asp>

De nombreux obstacles peuvent venir réduire les chances d'une pleine participation de façon temporaire et d'une expérience positive éducative de jeunes réfugiés, mais des tuteurs d'*empowerment*, agissant comme facteurs de protection, peuvent favoriser une intégration scolaire et une construction identitaire satisfaisante. En dépit des complications associées à l'intégration scolaire, des déterminants individuels ou sociaux et des formes d'aide pouvant être soutenus par les milieux scolaires peuvent contrebalancer les manifestations d'hostilité et d'altérité à leur égard et encourager une construction et reconstruction de soi (Haffejee, 2015). En effet, la détermination personnelle, la solidarité ethnique et culturelle, la consolidation des liens entre les parents, les élèves et l'école ainsi que la place occupée par des travailleurs psychosociaux, ou d'autres professionnels de la santé et du bien-être psychosocial, dans l'espace scolaire quotidien sont envisagés comme facteurs d'adaptation potentiels pour faciliter l'inclusion scolaire (Haffejee, 2015).

L'école peut s'avérer un espace d'échanges culturels, de reconstruction de sens face à un passé douloureux et de stimulation sociale comme cognitive (Papazian-Zohrabian, 2013). Cet espace peut s'avérer un environnement tout indiqué pour accompagner le jeune dans sa reconstruction identitaire de façon satisfaisante. Malgré les difficultés traversées dans leurs parcours scolaires, les jeunes réfugiés peuvent, en fin de compte, vivre une inclusion scolaire de qualité, une réussite scolaire selon leurs espérances et connaître un cheminement scolaire positif. De plus, des recherches indiquent que ces jeunes en intégrant l'école jouent un rôle important au sein de leur famille dans le processus d'intégration (Olliff, 2007 ; Uptin et al., 2013). En effet, grâce à leur entrée à l'école et à leur participation à des programmes communautaires, les jeunes réfugiés ont plus d'opportunités d'être rapidement en contact avec la société d'accueil et d'interagir dans des situations qui exposent les valeurs comme les codes sociaux que la majorité est plus susceptible d'adopter (Uptin et al., 2013). Tous ces enjeux du projet d'intégration peuvent grandement contribuer à la construction et reconstruction identitaire d'adolescents ou de jeunes adultes ayant vécu l'exil.

Enfin, au cours du projet d'intégration à l'école, des auteurs insistent sur la conciliation difficile que doivent faire les jeunes issus de l'immigration, dont les réfugiés, entre les valeurs véhiculées par la famille, qui représente la culture d'origine, et celles de l'école, qui représente

la culture d'accueil. Sans s'écarter de cette réalité, concevoir la construction identitaire durant le processus d'intégration de ces jeunes demande de s'intéresser à une constellation d'enjeux et d'affiliations possibles, ce qu'illustre par ailleurs cette citation :

« [...] les adolescents immigrants se trouvaient face à une double allégeance (famille et société hôte) et que celle-ci pouvait, dans certains cas, générer des tensions. En fait, dans une société pluriethnique comme la nôtre, les adolescents peuvent aussi adopter d'autres identités, entre autres, celle de leur groupe de pairs [...] » (Elodil et ERIT, 2013, p.10)

Dans cette optique, nous voulons concevoir l'identité de ces jeunes dans une perspective de processus de construction complexe, qui dépasse l'idée d'une dualité forcée entre deux identités, mais plutôt un processus dans lequel une diversité de dimensions importantes sont impliquées et interagissent. Ces dimensions seront traitées dans le chapitre suivant.

### **1.3.3 Milieu communautaire et initiatives pour faciliter l'intégration: un levier dans la construction identitaire**

Les familles réfugiées peuvent être dans une position de méconnaissance face au pays d'accueil, en n'ayant pas suffisamment d'informations ni de temps pour évaluer le pays en vue d'une réinstallation, et se retrouvent souvent à la recherche du soutien dont elles ont besoin (Dion, 2010). En région comme dans les villes métropolitaines, on indique que les organismes communautaires jouent un rôle clé dans le processus d'intégration sociale et scolaire ainsi que dans les dynamiques identitaires des familles réfugiées et de leurs enfants (De Koninck et Armand, 2012b ; Oxman-Martinez et al., 2007). Les organismes offrant des programmes communautaires de soutien scolaire demeurent des acteurs importants dans la réussite de ces jeunes et fournissent un cadre sécuritaire pour se reconstruire autrement que jeune marginalisé ou fragilisé (Marsolais, 2009 ; Uptin et al., 2013).

De manière générale, deux types de services s'offrent aux jeunes réfugiés et à leur famille : les services d'accueil, qui visent surtout une assistance à plus court terme en vue de leur réinstallation à la suite de leur arrivée ; et les services qui visent une participation à plus long terme, en offrant des programmes parascolaires qui soutiennent notamment la persévérance scolaire et la construction identitaire où les jeunes peuvent s'épanouir (Rahm, Lachaine,

Martel-Reny, et Kanouté, 2012). Outre les services comme des périodes d'aide aux devoirs et des services de francisation, qui sont directement liés au soutien scolaire, les organismes communautaires proposent souvent des activités de type culturel, sportif ou scientifique, qui favorisent la motivation scolaire et donnent un accès à des ressources éducatives variées, contribuant à l'édification d'une identité positive.

Dans la région montréalaise, les YMCA offrent des services pour les réfugiés, tels leurs programmes d'accueil à l'aéroport pour les réfugiés sélectionnés à l'étranger et de logement pour les demandeurs d'asile. À l'intérieur de ces centres, des activités visant la réinstallation et l'intégration sont mises en place. Les jeunes réfugiés et demandeurs d'asile, comme leurs parents, peuvent bénéficier d'ateliers linguistiques permettant de se familiariser avec le français et l'anglais, et des sorties socioculturelles sont organisées, faisant connaître divers lieux et quartiers de Montréal. D'autres ateliers informatifs sur la recherche d'emploi ou le système de santé sont aussi offerts, mais ceux-ci ciblent plus particulièrement les adultes.

En partenariat avec le YMCA, le PRAIDA est également un centre de ressources pour les familles réfugiées. Il s'agit d'un programme régional d'accueil et d'intégration des demandeurs d'asile au sein du Centre de santé et de services sociaux de la Montagne. Dans le rapport annuel 2012-2013, il est indiqué que le mandat du PRAIDA couvre notamment l'offre de services psychosociaux aux demandeurs d'asile de tout le Québec et l'établissement d'un bilan de bien-être des réfugiés pris en charge par la province qui sont réinstallés dans la région de Montréal, ainsi que de les référer au CSSS (Centre de santé et de services sociaux) de leur territoire<sup>18</sup>. Initialement, ce programme s'est formé en réponse aux préoccupations d'isolement social que pouvaient vivre des demandeurs d'asile et peut donc agir significativement sur la reconstruction identitaire en valorisant leur place dans leur nouvelle société. Ainsi, en plus des services cliniques offerts, divers projets et activités favorisant un espace d'échange et de réseautage se sont ajoutés à la mission du PRAIDA, avec l'aide du YMCA. Adressées généralement aux adultes, mais pouvant aussi être dédiées aux jeunes, des activités

---

<sup>18</sup> Repéré à : [www.csssdelamontagne.qc.ca/fileadmin/csss\\_dlm/soins\\_et\\_services/PRAIDA/PRAIDA\\_Rapport\\_annuel\\_2012-2013.pdf](http://www.csssdelamontagne.qc.ca/fileadmin/csss_dlm/soins_et_services/PRAIDA/PRAIDA_Rapport_annuel_2012-2013.pdf)

communautaires sont proposées. En collaboration avec le YMCA, des groupes de partage, de discussion et un groupe du journal créatif font partie du calendrier du centre de jour. Directement ou non, toutes ces activités peuvent être liées à la reconstruction identitaire par la mobilisation de formes de créations diverses et par l'expression de soi grâce aux pratiques inclusives qui vont au-delà de l'image d'altérité que peut susciter le statut migratoire.

Bien que les services concernant l'aide à court terme octroyée aux réfugiés pris en charge par gouvernement au Canada soient considérés comme efficaces, il semble y avoir un manque quant à l'intégration des réfugiés à long terme (Presse et Thomson, 2007 ; Simich et al., 2001). Comme mentionné précédemment, plusieurs programmes d'aide de première ligne sont dédiés aux familles réfugiées, mais encore peu de programmes communautaires et parascolaires diversifiés visent spécifiquement les jeunes réfugiés et ce, à court comme à long terme. Pourtant, ils peuvent contribuer au processus d'intégration et même à la réussite scolaire des jeunes réfugiés tout en représentant un levier de construction identitaire (Thibault, 2012). Les ressources communautaires visant la participation à des activités créatives et variées peuvent, par exemple, encourager des mécanismes d'adaptation plus appropriés à chacun, l'investissement social, en envisageant les relations avec les pairs comme moins intimidantes, et le renforcement de l'estime personnelle (Ciceri et al. et MESSF, 2004 ; UNHCR, 2012). Les ressources communautaires peuvent donc être des composantes essentielles dans le façonnement identitaire après l'arrivée et ce, à court comme à long terme.

### **1.3.4 Expérience traumatisante et son implication dans la construction identitaire**

À l'heure actuelle, il existe peu de grandes recherches sur l'impact direct du traumatisme sur le parcours scolaire et la construction identitaire d'adolescents ou de jeunes adultes dans un contexte d'exil (Hart, 2009 ; Presse et Thomson, 2007). Tout de même, quelques auteurs soulèvent certains enjeux prééminents qui touchent le fait de vivre une expérience traumatisante, ce que peut s'avérer l'exil (Hart, 2009 ; Rousseau et al. 2006 ; Rutter, 2006). Les expériences du traumatisme chez le jeune réfugié sont rarement limitées à l'expérience de la perte, de la violence ou de la persécution dans le pays d'origine. Au contraire, de multiples

expériences et obstacles, comme ceux mentionnés précédemment, ont un potentiel traumatisant pour le jeune réfugié et sa famille (Hart, 2009). Dans la phase postmigratoire et durant le processus d'intégration, différents éléments peuvent être sources de stress, comme le fait de vivre ou d'être témoin que certains membres de la famille vivent des situations d'exclusion sociale à différents niveaux, de marginalisation économique et de discrimination (Rousseau et al., 2006). « Le traumatisme de l'enfant immigrant et de sa famille peut être plus ou moins important selon leur parcours. Cependant, toute immigration entraîne une forme de traumatisme liée à des pertes et à des changements, parfois voulus, parfois contraints » (Vatz Laaroussi, 2007a, p. 8). L'expérience traumatisante, qu'elle apparaisse avant le départ ou à l'arrivée dans le pays hôte, peut donner lieu à un sentiment de détresse et donc affecter le parcours scolaire du jeune et sa construction identitaire (Vatz Laaroussi, 2007a). Devant les manifestations de détresse, le modèle médical demeure celui privilégié au Canada. Ce modèle, pouvant certes s'avérer pertinent, reste limité, en particulier lorsqu'il se centre sur la normalisation d'une pathologie par la présence ou non du syndrome de stress post-traumatique. Il faut alors rester vigilant quant à la définition très médicale du traumatisme qui est décrit sous la forme d'un syndrome de stress post-traumatique (SSPT), car elle sépare ceux qui présentent tous les critères préétablis du SSPT de ceux qui auraient vécu un traumatisme sans avoir tous les critères apparaissant. Pourtant, une étude, menée par Yehuda et McFarlane (1995), indique que plus de la moitié de ceux qui ont vécu un traumatisme ne montrent pas tous les symptômes du SSPT (Rousseau, 2000). Tel que souligné par Premand (2006), ce genre de modèle axé principalement sur les symptômes « [...] ne rend pas compte de la diversité des réactions ni des stratégies de survie que les enfants réfugiés élaborent (Ferren, 1999 ; Lustig et al., 2004 ; Rousseau, 1995 ; Slodnjak, Kos et Yule, 2002) » (p. 18). Le traumatisme peut également se refléter autrement, peut-être par l'émergence de certaines forces ou des actes qui ne sont pas focalisés typiquement sur une psychopathologie et qui donnent une couleur particulière à la reconstruction identitaire (Rousseau, 2000).

Le syndrome de stress post-traumatique, comme désigné par le DSM-IV, est un trouble anxieux dont les principaux critères sont une exposition à un événement traumatique qui déclenche une réponse de peur intense, d'impuissance ou de terreur, ou même un comportement très agité ou désorganisé (Hart, 2009). Le syndrome se manifeste aussi par des

comportements d'évitement, rappelant le traumatisme, et l'effet de réviviscence persistante de l'événement traumatisant (Rousseau, 2000). Dans une perspective qui va au-delà du modèle médical, ces symptômes peuvent évidemment faire partie du traumatisme, mais « [...] doivent être pensés tels que perçus et construits dans un contexte et une culture spécifiques qui donnent un sens à ce qui s'est passé, influencent les formes d'expression que va prendre la souffrance et proposent des avenues de reconstruction » (Rousseau, 2000, p. 191). L'empreinte du traumatisme peut se former tant dans l'univers du jeune que dans l'univers familial. Ce ne sont pas que les expériences du pays d'origine qui peuvent devenir sources de trauma. À travers le parcours, les jeunes réfugiés peuvent faire face à de nombreuses expériences potentiellement traumatisantes comme la pauvreté, la séparation familiale et de la communauté, la persécution, l'intimidation, le racisme, l'incertitude face à son statut juridique (Hamilton et al., 2005 ; Hart, 2009). Ces problèmes n'appartiennent évidemment pas qu'au contexte de l'exil, mais les jeunes réfugiés sont susceptibles d'y être exposés à des niveaux extrêmes. Les traumatismes chez les jeunes peuvent affecter leur efficacité et leur fonctionnement à l'école à différents degrés. Cela peut se traduire par une difficulté à maintenir des relations entre pairs, un manque d'assiduité dans la classe, des pertes de mémoire et de concentration fréquentes, qui généralement affectent négativement le rendement scolaire de façon directe (Hart, 2009 ; Papazian-Zohrabian, Rousseau, Roy, Jose Arauz, et Laurin-Lamothe, 2015). Certaines études, faites aux États-Unis, ont révélé le lien direct entre l'exposition à la violence organisée chez les jeunes et les mauvais résultats scolaires, les tendances dépressives et la difficulté à gérer ses émotions ainsi que des comportements agitateurs en salle de classe (Hart, 2009). En raison de ces comportements et des effets sur le fonctionnement cognitif et affectif, ces jeunes sont plus à risque d'être victime d'intimidation. De manière générale, l'exposition à la violence peut affecter le fonctionnement social de l'enfant au cours de son parcours scolaire et donc aussi sa construction identitaire.

Pour conclure, plusieurs écrits ont documenté les obstacles de toutes sortes, que ce soit sur le plan scolaire ou psychosocial, auxquels les jeunes réfugiés doivent faire face et le fait qu'ils peuvent se retrouver défavorisés sur différents pans à travers leur processus d'établissement dans le pays hôte (UNESCO, 2009). Divers facteurs peuvent expliquer les obstacles que vivent les jeunes réfugiés, notamment parce qu'ils ont un accès plus limité à certains services



réservés aux nouveaux arrivants et que les institutions scolaires sont moins bien préparées dû à leur méconnaissance du vécu de ces jeunes (Adams et Kirova, 2007). Certains auteurs ont par ailleurs indiqué que ces jeunes sont plus à risque de vivre des situations de discrimination, d'exclusion scolaire et ainsi d'être désavantagés dans leur parcours éducatif global (Hart, 2009; Taylor et Sidhu, 2011; Van Ngo et Schleifer, 2005). D'autres études ont fait directement référence au cheminement scolaire en indiquant que les élèves réfugiés sont nettement plus à risque de vivre des échecs et des abandons scolaires lorsqu'ils ont vécu une expérience de trauma (Collins, 2012; Mosselson, 2006). Les raisons entourant le projet migratoire ainsi que la situation à leur arrivée dans la société d'accueil, qui révèle une précarité économique pour plusieurs familles réfugiées, illustrent aussi, à un moment ou à un autre, un manque de soutien pour mener à terme leur processus d'intégration, ce qui peut également affecter la réussite éducative globale des jeunes réfugiés et leur identité (Hart, 2009). Aussi, notons que certaines recherches examinent le processus migratoire et leur vécu scolaire de manière linéaire ou en ne s'attardant qu'à une seule période de leur projet migratoire (Montgomery et Lamothe-Lachaine, 2012; Montgomery, Mahfoudh, Rachédi, et Stoetzel, 2010). Pourtant, il faut comprendre que le phénomène de l'exil est complexe et qu'il fait généralement ressortir une hétérogénéité des cas (Adams et Kirova, 2007). Les jeunes arrivant au Canada ne traversent pas tous les mêmes épreuves, n'ont pas les mêmes trajets migratoires et ne fuient pas leur pays pour les mêmes raisons, et il en va de même pour leurs parcours scolaires. Certains ont fait l'expérience d'un système scolaire semblable à celui du Québec, tandis que d'autres se retrouvent devant une situation préoccupante d'incompréhension face aux pratiques éducatives privilégiées dans la société d'accueil (Armand, 2005). Partant de ces constats, il s'avère nécessaire d'explorer le vécu, par un intérêt porté sur l'identité dans une perspective de construction jamais figée, de ces jeunes en s'attardant à leur singularité, et ce, par la création d'un espace qui vise leur voix.

## **1.4 Accueillir la voix des jeunes: point d'ancrage dans la compréhension de leur construction identitaire**

« Pour garantir la sûreté des enfants et des adolescents et multiplier leurs chances de vivre une vie épanouissante, nous devons les écouter pour comprendre

comment ils perçoivent les questions qui les concernent, et réagir en fonction de ces perceptions. » (Skeels et Sandvik-Nylund, 2012, p. 1)

Notre projet de recherche s'articule autour de la compréhension de la construction identitaire de jeunes ayant vécu l'exil sous l'angle de leurs parcours migratoire et scolaire et ce, à travers l'accueil de leur voix. Les mouvements migratoires font place à des tracés et des réalités qui ne sont pas toujours linéaires et prévisibles. Les sociétés d'accueil, comme les milieux scolaires doivent conjuguer avec une diversité migratoire et prendre en compte la manière dont elle reflète des histoires uniques. Dans les sections précédentes, nous avons cerné des enjeux dans la phase prémigratoire et postmigratoire qui peuvent se dessiner dans la construction identitaire de jeunes ayant vécu l'exil, maintenant installés dans leur nouvelle société d'accueil. Tenter d'explorer la voix de ces jeunes pour comprendre leur construction identitaire c'est prendre en compte cette diversité.

Nous avons souligné des enjeux identitaires qui puissent apparaître au cours du projet migratoire et la façon dont les marqueurs identitaires peuvent s'incarner dans le processus d'inclusion scolaire. L'école peut être vue comme un espace de repères dans la construction identitaire; elle joue un rôle fondamental comme agent de socialisation. L'école, comme lieu de reproduction et transmission de valeurs et d'exploration, représente pour le jeune des occasions de réagir subjectivement par le rejet ou l'acceptation et l'intégration des valeurs et des normes (Magnan, 2015). Il s'agit de saisir comment le jeune, parce qu'il est adolescent, de statut réfugié, s'adapte à son milieu scolaire et, comment son processus de construction identitaire prend forme à travers ses parcours scolaire et migratoire. Afin d'adopter une démarche qui privilégie la participation directe des jeunes dans l'étude de leur construction identitaire et l'accès à leurs points de vue, nous souhaitons accorder une place importante à leur voix. L'accueil de la voix de ces jeunes en recherche n'est certes pas accessoire, il devient indispensable pour nous éclairer sur leurs conditions et la manière dont ces jeunes donnent sens à leurs parcours; nous permettant une compréhension plus fine de leur construction identitaire, en dépassant une vision uniquement centrée sur les présupposés du chercheur. Dans la mesure où l'on désire explorer les préoccupations et les questions saillantes de ces jeunes, il ne suffit pas de collecter leur simple avis, mais de les engager activement dans la recherche et de s'engager avec eux dans un dialogue (Clark, 2011).

Le passage vers la vie adulte est porteur de bouleversements profonds sur le plan développemental; de nature cognitive, morale, physiologique, etc. (Cloutier et Drapeau, 2015). Des études suggèrent que migrer durant l'adolescence présente des risques accrus pour la santé mentale des réfugiés que migrer au cours de n'importe quelle autre étape de la vie en raison entre autres de la perte du réseau social et des changements scolaires importants, qui s'ajoutent aux autres transformations inhérentes à cette période (Kirmayer, Narasiah, Munoz, Rashid, Ryder, Guzder, Hassan, Rousseau, et Pottie, 2010; Tousignant, Habimana, Biron, Malon, Sidoli-LeBlanc et Bendris, 1999). Cette période de multiples transformations et reconnue comme phase d'explorations identitaires, combinée au contexte migratoire singulier de l'exil et de l'inclusion dans un nouvel environnement scolaire, peut donner lieu à une recomposition identitaire complexe. Une complexité qui peut faire émerger des cassures importantes, mais aussi des formes de continuité et de réparation. En dépit des défis, la mobilité migratoire et les expériences scolaires positives après l'exil peuvent faire ressortir des tuteurs de résilience contribuant à la construction identitaire (Fantino et Colak, 2001; Lee, 2016; Schroter, 2013). Or, des recherches posent un regard sur ces jeunes parfois négatif, d'autres fois réducteur, en s'attardant uniquement aux problèmes que vivent les réfugiés dans une vision normative et, en omettant leurs forces comme leurs capacités de résilience. Un tel discours peut restreindre notre compréhension du vécu des jeunes réfugiés et l'exploration des multiples facettes de leur construction identitaire. Aussi, certains n'examinent qu'un pan de la trajectoire migratoire et négligent les phases ou les processus de transition de pré à postmigratoire. Nous proposons, afin de nous éloigner d'un tel ancrage, un projet qui vise à mettre en lumière la voix de ces jeunes et leurs pouvoirs d'agir, en envisageant leurs parcours au fil du temps, leurs mouvements migratoires et leurs engagements scolaires dans les différents espaces de leur vie. À cette fin, nous souhaitons favoriser la mobilisation des savoirs de ces jeunes et, par le fait même, leur octroyer une place à l'intérieur d'un atelier participatif. Puisque le projet de type participatif s'inscrit dans un cadre interprétativiste, nous nous reposons sur une perspective de l'individu qui vise l'émancipation; une perspective relationnelle du jeune avec son contexte socioculturel, à travers son passé et son futur.

Parmi les recherches en éducation menées auprès de jeunes issus de l'immigration au Québec, peu s'intéressent aux histoires d'adolescents ou jeunes réfugiés, bien qu'ils soient reconnus

comme un groupe illustrant une singularité au niveau de leur vécu et de leur identité, en raison de leur expérience prémigratoire, mais aussi du statut d'immigration qui les positionne différemment dans la société d'accueil (Jimeno, Martinovic, Gauthier, Bouchard, et Urquhart, 2010). Parmi les études faites auprès des jeunes réfugiés, peu font appel à une mise de l'avant directe de leur voix pour comprendre leur réalité, même si une telle perspective encourage la démocratisation des savoirs et est pertinente grâce à son potentiel à déployer des tuteurs d'*empowerment* pour les groupes marginalisés, ce que les jeunes réfugiés peuvent représenter (Gélineau, 2001 ; Temple et Moran, 2006). De manière courante, les démarches de recherche s'appuient sur une posture où le chercheur, qui a rarement vécu le même type de situation migratoire, situe une réflexion en ignorant parfois la pluralité constituée dans leurs histoires qui s'inscrivent à travers leurs attentes, leurs expériences, leurs rêves, etc. (Temple et Moran, 2006). Outre le fait de reconnaître la prévalence plus élevée pour des troubles psychosociaux ou des problèmes d'adaptation scolaire, la recherche faite auprès des jeunes, issus de l'immigration ou non, devrait accorder un espace de dialogue entre les jeunes et le chercheur, pour entendre leurs voix et ainsi permettre d'aller au-delà d'une posture victimisante, mais plutôt émancipatrice (Cammarota et Fine, 2008 ; Daiute, 2010). Pour certains, la participation de groupes marginalisés ou jugés comme opprimés, ce qui peut être le cas des jeunes réfugiés dans le pays d'origine ou d'accueil, est indispensable pour contribuer à la construction d'un savoir plus fidèle à leur égard, spécialement parce qu'ils ont rarement l'espace pour s'exprimer sur leur vécu (Israel, Schulz, Parker, et Becker, 1998). L'idée est essentiellement de bâtir un espace de dialogue pour coconstruire des savoirs qui les concerne, leurs voix sont donc nécessaires et doivent être entendues. Dans cette optique, nous souhaitons partager le pouvoir de la recherche et en tirer des pistes d'action significatives et culturellement pertinentes et appropriées pour eux en documentant et explorant leur construction identitaire (Sullivan et al., 2001).

## **1.5 Problème de recherche**

Malgré l'attention accordée au vécu des réfugiés, peu de chercheurs en éducation ont posé un regard sur le vécu et l'identité des jeunes réfugiés au Québec, bien qu'ils soient

souvent identifiés comme un groupe qui risque de se heurter à diverses situations d’adversité. Certes, de plus en plus d’études pertinentes et importantes pour comprendre le vécu de ces jeunes sont menées, surtout auprès des enfants, en voulant documenter notamment les répercussions de l’exil et du deuil sur leur santé mentale (Papazian-Zohrabian, 2013; Yohani, Poirier et Brar, 2013). En éducation, les études faites auprès des adolescents et jeunes adultes au Québec dans une intention de comprendre leur construction et reconstruction identitaire sont encore peu nombreuses. Au Canada comme au Québec, plusieurs recherches en éducation sont guidées par une préoccupation réelle en ce qui concerne le phénomène de l’immigration. En contrepartie, des voies inexplorées demeurent vis-à-vis les élèves issus de l’immigration dite humanitaire, surtout dans le contexte québécois (Yu, Ouellet, et Warmington, 2007). Pour documenter plus adéquatement la construction de l’identité sous l’angle de leurs parcours scolaire et migratoire de ces jeunes, nous avons créé un espace pour accueillir leurs voix. Il peut constituer un moteur de réflexion sur leur identité et de réappropriation de leur histoire. Cet espace d’échanges a permis d’aller à la rencontre de leurs voix et de souligner les défis qui pouvaient se présenter dans leurs parcours, tout en mettant en valeur leurs vécus, leurs accomplissements et leurs aspirations. Il s’agissait d’un angle de recherche qui a guidé tant les dimensions conceptuelles que les dimensions méthodologiques. Le but de ce projet de recherche est de mieux comprendre, *avec* les jeunes, la construction identitaire, en portant un intérêt à leurs vécus migratoire et scolaire. L’objectif général de la recherche se traduit comme suit :

- Explorer et documenter la construction et reconstruction identitaire sous l’angle des parcours migratoires et scolaires de jeunes réfugiés, et ce, dans un cadre participatif qui vise la voix de ces jeunes, par la création d’un récit numérique.

L’originalité de cette recherche exploratoire tient d’abord de son cadre participatif en accordant un espace au dialogue immédiat avec ces jeunes, pour explorer leurs manières d’exprimer leur identité, en s’intéressant à leurs parcours scolaire et migratoire. Ce projet de recherche est issu d’une volonté de contribuer à l’approfondissement du portrait de ces jeunes en les impliquant. Il était question ici de faire de la recherche *avec* les jeunes, et non *sur* les jeunes, encourageant l’émergence de nouvelles connaissances à propos de leur vécu. Certains

terrains de recherche exigent de s'intéresser à l'objet d'étude différemment ; les contextes migratoires sont complexes et nuancés, comme l'est aussi la réalité des jeunes ; leur participation dans la recherche offre un regard plus approprié. Les données pourront fournir de nouvelles perspectives de recherche et d'intervention. Partant du fait que les jeunes réfugiés demeurent encore des groupes dont la parole est peu souvent reconnue et entendue, le but est d'aménager un espace de création pour accueillir leurs points de vue et d'ancrage tout en leur donner accès à ceux des autres. De plus, viser une approche émancipatrice ne consiste pas uniquement à souligner les défis que confrontent les jeunes réfugiés, mais considérer ces jeunes comme des acteurs sociaux faisant partie de ce lieu réflexif, qu'est la recherche (Temple et Moran, 2006). Afin de tracer un portrait plus nuancé de ces jeunes, il s'avère nécessaire d'offrir des recherches qui présentent ce qu'ont à dire les jeunes face à leurs histoires pour qu'ils puissent nous témoigner de leur construction identitaire.

Relativement à l'utilisation de certains mots dans cette thèse, nous aimerions préciser des choix terminologiques. D'abord, le terme « enfant » est présenté comme une personne âgée de moins de 18 ans, selon la *Convention internationale des droits de l'enfant* (CIDE) ; l'âge de référence dans la littérature pour le terme « jeune » est beaucoup plus nébuleux (UNICEF, 2008). Aux fins de cette recherche, même s'il est question de jeunes de moins de 18 ans, il ne s'agit pas de se restreindre à un âge fixe, mais plutôt à une période de la vie, celle qui se situe entre l'âge de l'enfance et l'âge adulte. Dans le cadre de notre recherche, le terme « jeune réfugié » sera utilisé pour désigner une personne ayant, ou ayant eu, le statut de réfugié. Puis, devant l'abondance des écrits et l'utilisation de termes tels que « cheminement », « trajectoire » et « parcours », nous optons principalement pour le terme « parcours ». Dans une définition plus large, il peut englober les notions de cheminement et de trajectoire. Le terme « parcours » fait appel, notamment, à la présence de transitions pertinentes pour comprendre la construction identitaire chez les jeunes réfugiés, qui ont vécu, à tout moment, des périodes de transition importantes. Le parcours est présenté comme une forme plus flexible et qui permet d'envisager les bifurcations ainsi que les différents facteurs contribuant au parcours de l'individu à travers le temps (Doray et al., 2009).

Nous avons posé la problématique nous amenant vers notre objectif général. Le chapitre suivant vise à présenter les concepts inhérents à notre recherche, suivis des objectifs et des questions spécifiques de la recherche.

## **Chapitre 2 : Cadre conceptuel**

Ce deuxième chapitre est consacré à la présentation des dimensions qui sous-tendent notre problème de recherche. En premier lieu, l’ancrage théorique de la construction identitaire privilégié dans notre recherche sera présenté. En deuxième lieu, nous nous pencherons sur la narration et son lien important avec l’identité, à travers laquelle nous voulons comprendre comment la construction identitaire prend forme et s’articule dans une approche participative visant la voix des jeunes. La notion de la narration sera exposée, elle est vue comme une activité humaine ancrée dans son histoire. Cette section sera suivie de la présentation de notre choix comme pratique narrative ; celui du récit numérique. De plus, comme les modes, pour représenter et véhiculer un message dans la narration, peuvent être multiples, nous voulons en rendre compte. Ainsi, une sous-section est consacrée à l’approche multimodale, qui inspire notre regard analytique du récit et de sa production, pour arriver à une compréhension de la forme que prend la construction identitaire de jeunes réfugiés. Ce chapitre conclut avec les questions et les objectifs spécifiques de la recherche.

### **2.1 Construction identitaire**

Notre cadre conceptuel, qui inspire et aiguille essentiellement notre traitement de l’identité, est celui de Holland, Lachicotte, Skinner et Cain (1998). Leurs travaux, inscrits dans le courant socioconstructiviste et anthropologique, sont orientés vers une vision dynamique de la construction identitaire, mettent l’accent sur trois dimensions — les mondes figurés, le positionnement et la construction de soi — qui seront abordées ultérieurement dans ce chapitre. Nous nous appuyons sur ce cadre, notamment parce qu’il met en valeur le travail actif du jeune dans sa construction identitaire, mais aussi le rôle des contextes social, culturel et historique qui donnent une couleur particulière au projet identitaire. Le jeune devient moteur de son identité et non seulement porteur de son identité, en relation avec l’Autre. La construction identitaire d’un jeune réfugié se construit dans le moment et est à la fois enracinée dans un contexte historique et culturel. Dans cette optique, nous pouvons comprendre la construction identitaire au travers du processus de la création du récit par le



jeune ; simultanément à travers son histoire et son passé, mis en évidence par la narration de son parcours migratoire (avant et après l'exil) et de ses expériences scolaires (avant et après l'exil). Avant de nous y attarder, nous proposons un survol de certaines notions théoriques de l'identité sur lesquelles la théorie de Holland et de ses collaborateurs s'appuie ou se distingue.

### **2.1.1 Construction identitaire : quelques repères théoriques**

Face à la question de la construction identitaire et de son développement, le débat le plus manifeste en sciences sociales, quant à la nature et les manières d'expliquer l'identité, invoque les deux pôles suivant : l'essentialisme et le constructivisme. De manière générale, la vision essentialiste, souvent associée à l'approche cognitive et aux théories psychologiques développementales comme celle d'Erikson, fait valoir une définition de l'identité qui se développe de manière progressive au travers des stades de développement (Cohen-Scali et Guichard, 2008).

Selon Erikson, l'identité, décrite comme un sentiment subjectif, est composée de trois facettes : intégrité, continuité et interactivité. Sa théorie du développement de l'individu considère l'identité sous forme développementale par la succession de huit stades en fonction des âges de la vie (Erikson et Erikson, 1997).

« L'identité n'est qu'un concept inscrit dans une conception plus large du cycle de la vie humaine qui la conçoit comme un déploiement progressif de la personnalité à travers des crises psychosociales caractéristiques d'une certaine période. »  
(traduction dans Erikson, 1978, p. 128)

Pour chaque stade de la vie, l'individu fait face à une « crise psychosociale » et tend vers un équilibre devant des forces qui s'opposent. « *Adolescence is inevitably and normally a time of crisis for identity* » (Stevens, 2008, p. 68). À l'adolescence, cette conception psychosociale de l'individu présente principalement l'identité en termes de « crise » entre l'identité réalisée et la confusion des rôles, bien que l'identité ne soit pas purement associée à cette période de la vie (Erikson, 1982 ; Erikson et Frye, 1968). La confusion identitaire est d'une certaine façon, pour Erikson, l'antithèse de l'identité parce que l'individu se trouve face à un sentiment de manque de cohérence qui peut éventuellement mener à une régression psychosociale (Erikson, 1982, p. 72). L'adolescence est une période critique du développement identitaire, notamment parce

qu'elle devient marquante par la confrontation devant de nouveaux choix à faire et les divers changements qui surviennent de tous genres. L'adolescence, qui implique de nouveaux rôles et des fonctions à redéfinir, devrait idéalement passer par une phase moratoire encourageant l'expérimentation. Dans une telle perspective psychologique, l'identité est une quête de soi qui, selon Erikson et selon la théorie de Marcia (1980, dans Claes et Lannegrand-Willems, 2014) qui a repris les travaux d'Erikson, peut être achevée ou non et il n'y a pas de référence à la notion d'une construction dynamique. L'individu peut passer par des statuts identitaires, inscrits dans l'exploration et l'engagement, et son identité devient achevée lorsqu'il y a résolution de la « crise » identitaire et qu'il outrepassé la phase moratoire d'expérimentation (Claes et Lannegrand-Willems, 2014).

Parfois, l'identité est déterminée par les expressions d'affrontements identitaires ou de crises identitaires, d'autres fois, par la notion de quête de soi achevée (Cohen-Scali et Guichard, 2008). En psychologie, la notion d'identité personnelle a souvent été privilégiée, tandis que pour plusieurs théoriciens issus des domaines de la sociologie ou de l'anthropologie, l'identité s'exprime en termes d'identité sociale, ethnique ou culturelle (Claes et Lannegrand-Willems, 2014 ; Lefebvre, 2006).

La vision essentialiste conçoit l'identité comme une structure interne et observable à l'aide des comportements mesurables chez l'individu (Erikson, 1972 ; Lee et Anderson, 2009). Critiquée par plusieurs, la vision essentialiste semblait négliger les dimensions de l'hétérogénéité et de multiplicité des réalités chez l'individu (Lemke, 2008; Zhang, 2012). De plus, certains ont reproché l'aspect individuel trop important, négligeant le rôle du socioculturel fondamental dans la formation identitaire, même si les ressources sociales ne sont pas ignorées dans la théorie de Erikson (Penuel et Wertsch, 1995). Des courants constructiviste et socioconstructiviste font place à une définition de l'identité plus fluide et socialement constituée à travers le temps, les relations avec l'autre et le contexte historique et politique (Nasir, 2010). L'identité est alors incarnée dans les pratiques sociales et culturelles, et son développement est vu comme une construction ou reconstruction continue. Définie dans un tel ancrage, surtout issu de l'anthropologie, l'identité est dynamique, toujours en façonnement et reconnaissant le mouvement réciproque entre « ce que les autres disent que nous sommes et de

ce que ou qui nous disons que nous sommes (Hébert, 2001) » (traduction libre dans Zhang, 2012, p. 2).

Ce qui fait la complexité de l'identité, c'est qu'elle affiche à la fois un aspect de similitude et de différence (Buckingham, 2008). Malgré une telle dynamique qui nous définit, l'identité présente un élément de cohérence et d'unicité au fil du temps, qui nous distingue des autres. L'identité implique également un rapport avec l'autre, elle suppose donc également de multiples appartenances et référents sociaux possibles (Lee et Anderson, 2009) et une construction concernant la perception des autres de soi-même. La formation identitaire est un processus qui se réalise à travers l'interaction sociale et qui est aussi influencé par l'histoire et le quotidien du sujet, les structures et ses aspirations futures. Selon cette perspective, nul doute qu'il subsiste donc un aspect social au processus de construction identitaire et une dimension intime qui fait de chacun un être unique et fidèle à soi-même. L'identité repose sur ces deux assises, sur cette tension et cette interaction entre ces deux dimensions ; la dimension en construction continue, reliée aux situations (à la fois nommée l'identité sociale) dans lesquelles je me retrouve, et la dimension intime (à la fois nommée l'identité personnelle). Comme l'indique Buckingham (2008) :

*« On one level, I am the product of my unique personal biography. Yet who I am (or who I think I am) varies according to who I am with, the social situations in which I find myself, and the motivations I may have at the time, although I am by no means entirely free to choose how I am defined. »* (Buckingham, 2008, p. 1)

Ainsi, plusieurs des approches théoriques insistent, sans mettre totalement de côté le caractère foncièrement cohésif et singulier de l'identité, sur le caractère pluriel et fluide de l'identité (Crafter et de Abreu, 2010). Il ne s'agit pas d'explorer l'identité en y considérant une dichotomie entre l'identité sociale et l'identité personnelle, mais plutôt de chercher à comprendre la complexité et l'interrelation entre les deux ; elles font partie intégrante de la construction globale de l'identité (Wenger, 2005). Pour chacun, c'est à la fois une interprétation et une construction de sa réalité, et donc de soi, et une construction à l'égard des expériences socioculturelles et ancrées historiquement.

## 2.1.2 Identité dans la pratique : le cadre conceptuel de Holland et al.

« L'expérience d'identité dans la pratique est une façon d'être dans le monde ».  
(Wenger, 2005, p. 169)

Suivant les traces du courant théorique socio-historico-culturel et dans le prolongement des travaux de Vygotsky, de Bourdieu (1977) et de Bakhtin (1984), cités par les auteurs Holland, Lachicotte, Skinner et Cain (1998), qui ont développé une théorie du développement s'élevant contre l'idée d'une progression égocentrique et passive chez l'individu. La conceptualisation de l'identité de Holland et al. (1998) suppose que l'individu est un agent socialement et culturellement constitué au travers de multiples interactions. Suite à une telle conceptualisation de l'individu, et suivant la théorie de pratique de Bourdieu (1977), les auteurs parlent de l'« identité en pratique » (traduction de *identity-in-practice*). Partant du principe que les structures socioculturelles et politico-économiques existent dans des pratiques quotidiennes et les activités de l'individu, les deux assurent aussi la structure de la pratique générée (Holland et Lave, 2001, p. 4). Cette pratique n'est pas immuable, mais elle constitue une structure émergente qui médiate, renforce et produit des identités. « La pratique est un processus permanent, social et interactionnel, et l'introduction de nouveaux venus en est simplement une autre version » (Wenger, 2005, p. 112). L'identité est complexe parce qu'elle est en contact constant avec d'autres identités reliées à la pratique. Fondamentalement, la construction identitaire est vue comme un mouvement perpétuel dans lequel l'identité se construit et se reconstruit dans la pratique. Plutôt que de comprendre le concept d'identité comme « objet » et décontextualisé, l'identité est envisagée comme un processus qui se façonne dans la pratique ; l'identité émerge en pratique (Abrams, Rowsell, et National Society for the Study of Education, 2011). La pratique donne un sens à l'identité, qui se construit et se reconstruit continuellement en dialectique avec la pratique. L'individu est activement engagé dans son environnement et l'identité est liée à sa position dans l'environnement (Holland et al., 1998).

Pour reprendre les termes des auteurs (Holland et al., 1998 ; Vadeboncoeur, Vellos, et Goessling, 2011), nos constructions identitaires sont improvisées dans le « *flow* » d'activités.

« L'identité est une réalisation de l'activité de la personne, mais en contexte d'interactions sociales, elle est un assemblage de produits sociaux tirés de

l'histoire sociale, activement intériorisée et représentée comme une expression au travers de nouvelles situations et activités [...] Elle se complexifie en interaction avec de continuelles négociations personnelles et interpersonnelles sur les significations et les effets [...] » (traduction libre dans Holland et Lachicotte, 2007, p. 16).

Comme relaté dans la citation ci-haut, l'identité se réalise et évolue dans l'action. Par le dialogue et l'interaction avec d'autres acteurs, par la résistance, la participation comme la non-participation, l'identité se façonne. « *Subjectivities and their more objectified components, identities are formed in practice through the often collective work of evoking, improvising, appropriating, and refusing participation in practices that position self and other* » (Holland et Lave, 2001, p. 29).

La pratique est un élément clé pour comprendre la construction identitaire dans laquelle l'identité est formée ; la pratique et l'identité forment une relation dialectique. Comme rapporté par Rowell et Pahl (2007) :

« [...] *we identify that different identities are enacted within different contexts of activity. [...] Hull and Greeno looked at the participation of children in out-of-school learning to argue that identities are made and constructed in different communities of practice and "figured worlds". We also draw on the work of Gee (1999) on socioculturally situated identities connecting identities with lived worlds, to argue for an account of identities that is connected to texts, practices, and habitus.* » (p. 393).

L'individu n'est pas une entité isolée, sa construction identitaire non plus ; il fait partie d'un contexte socioculturel, de symboles culturels, de discours historiquement ancrés, d'institutions, d'activités inscrites dans le quotidien, etc., de pratiques. Au cœur de la construction identitaire, il y a une négociation à travers les interactions entre comment nous nous percevons, comment les autres nous perçoivent et nos réactions à l'égard des multiples discours socialement émis. Le « [...] développement de l'identité est en partie lié à des expériences et des perceptions accumulées dans plusieurs contextes et émergeant de processus sociaux et culturels qui traversent les existences individuelles » (Rahm, Boulanger, Hebert, Journet, et Lachaine-L., 2015, p. 3). Néanmoins, plus qu'une addition de produits socioculturels, il y a un travail de négociation continue dans la pratique, parce que l'identité se définit dans la participation et la réification (Wenger, 2005), à travers les produits de multiples identités (Rowell et Pahl, 2007).

Contribution importante de l'identité, l'histoire, tout comme notre projection dans l'avenir, joue un rôle dans le façonnement de l'identité. Holland et al. (1998) font valoir le fait que l'identité, multidimensionnelle, est une accumulation de multiples couches de l'« histoire en personne » (traduction de *history-in-person*); un héritage flexible des sédiments d'histoire. L'histoire fait allusion à des structures et des pratiques d'identifications qui se sont articulées et transformées à travers diverses luttes sociales (Holland et Lave 2001, p. 6). En toile de fond, à travers l'histoire, les ressources et les dispositions matérielles, comme symboliques, sont réparties disproportionnellement, comme l'indiquent Holland et Lave (2001), ciblant certains groupes et instituant ainsi des catégories sociales qui participent aux identités en pratique (p. 3). Plusieurs exemples de conflits historiques ont infligé et continuent d'infliger des luttes locales et quotidiennes qui prennent part au processus de construction identitaire. Ces luttes, à différents niveaux, subsistent dans le quotidien comme dans le long terme, donnant accès à certaines possibilités ou limitant l'accès à des activités dans différents domaines sociaux, que ce soit sur le plan académique ou professionnel. Les structures historiques, par les ressources distribuées, laissent des traces dans l'expérience de l'individu et donc, de sa construction identitaire. Dans cette expérience, il y a une relation entre les luttes historiques institutionnelles et les luttes de « *history-in-person* » (Holland et Lave, 2001). Cette relation, pas simplement symétrique, existe dans le temps et évolue dans les contextes sociaux, historiques et culturels.

Tel que mentionné, nous sommes historiquement et socialement positionnés, mais la construction identitaire est un travail de l'acteur à travers l'expérience (Dubet, 1994). Il y a une partie importante attribuée au monde social et de soi, sans que l'on puisse les dissocier. Les gens agissent sur eux-mêmes et sur les autres aussi. Sans être régis par des prédispositions précises, nous sommes socialement et historiquement positionnés et façonnés par nos subjectivités dans la pratique, qui est cadrée par un assemblage structurel (Holland et al., 1998). Pour paraphraser Holland et al. (1998), dans la pratique, l'identité est une manière de nommer notre façon de concevoir les choses, notre position dans le monde social et toutes les interrelations possibles entre les lieux intimes et publics (Holland et al. 1998, p. 270). « *Holland and colleagues tell us that identity is a concept that works to connect the intimate and personal worlds with the wider world of social relations* » (Roswell et Pahl, 2007, p. 393).

### **2.1.3 Trois dimensions de l'identité dans la pratique : mondes figurés, positionnement et construction de soi**

Trois dimensions sous-tendent le cadre conceptuel qui donnent une couleur particulière à l'individu : les mondes figurés, le positionnement et la « construction de soi » (traduction libre de *self-authoring*). Cette théorisation de l'identité expose la complexité de l'identité comme étant un concept qui conjugue à la fois le caractère intime de l'individu aux aspects social, historique et culturel des relations. Illustrées plus loin dans la Figure 2 (p. 64), les trois dimensions sont toujours interreliées et en relation dialectique entre elles, ancrées dans la pratique. Ces trois dimensions définissent qui nous étions, qui nous sommes et qui nous pourrions devenir. Nous présenterons les fondements du cadre conceptuel de l'identité à travers l'implication de ces trois dimensions. Chaque dimension sera examinée séparément pour une lecture plus simple des notions, elles ne sont toutefois pas conceptualisées de manière isolée.

#### **2.1.3.1 Mondes figurés**

Les « mondes figurés » font partie du cadre conceptuel de l'identité développé par Holland et al. (Holland et al., 1998). Parfois appelés mondes imaginaires, virtuels ou culturels, les mondes figurés sont dynamiques (Holland, 2010 ; Holland et al., 1998). Ils sont des cadres de l'imaginaire, qui se meuvent continuellement, dans lesquels les interprétations de nos actions sont négociées (Holland et al., 1998, p. 271). Ils représentent nos manières de signifier et de concevoir les différentes sphères et les personnages qui nous entourent ; ils constituent en quelque sorte des points de repère. Les mondes figurés permettent de conceptualiser nos systèmes de signification et de comprendre la manière dont les éléments prennent sens et prennent une certaine cohérence dans des contextes particuliers. « *By figured worlds, then we mean a socially and culturally constructed realm of interpretation in which particular characters and actors are recognized, significance is assigned to certain acts, and particular outcomes are valued over others* » (Holland et al, 1998, p. 52).

Autrement dit, les mondes figurés sont des espaces de l’imaginaire, des schèmes de référence socialement et culturellement construits et refaçonnés au travers des contextes socioculturels disponibles et accessibles. Ils évoluent dans l’action et nous aident à comprendre notre réalité et à nous l’approprier (Chang, 2013 ; Holland et al., 1998 ; Rubin, 2007). Ils donnent du sens à nos pensées et à nos perceptions de soi. Ces mondes guident nos appréhensions envers les acteurs qui nous entourent et la valeur accordée aux actions de notre environnement. Ces mondes ne sont jamais statufiés dans une forme précise, mais constamment réajustés. Ainsi, en nous intéressant au concept de mondes figurés, nous voulons faire valoir le mouvement de la représentation de la réalité que se fait chaque jeune réfugié, entre sa phase prémigratoire et sa phase postmigratoire. Nous nous intéressons à l’idée que le jeune se fait de son parcours en considérant les contextes pré et post migratoire ; aux repères culturels, relations, façons de s’engager, réalisations à travers ses parcours scolaire et migratoire.

Les « mondes figurés » sont définis essentiellement par quatre caractéristiques (Chang, 2013 ; Holland et al., 1998 ; Urrieta, 2007) :

- 1) Ils sont des phénomènes historiques et culturels par lesquels les gens sont introduits et qui se déploient à travers le travail de leurs acteurs ;
- 2) Ils sont comme des contextes de signification où les rencontres sociales ont un sens et des enjeux de position entre les individus. Ils sont situés dans le temps et l’espace ;
- 3) Ils sont socialement structurés et reproduits. Les individus sont « catégorisés » et apprennent à se rapporter les uns aux autres de différentes façons ;
- 4) Ils « catégorisent » les gens en les reliant à des perspectives d’actions.

*« In figured worlds people learn to recognize each other as a particular sort of actor, sometimes with strong emotional attachments, value certain outcomes over others, and recognize and attach significance to some acts and not others. Whether people are drawn into or recruited into them, or by some other means enter particular figured worlds, depends on who they are and their personal social history (history-in-person). » (Urrieta, 2007, p. 108)*

En reprenant les caractéristiques susmentionnées, les mondes figurés, balisés par l’histoire et la culture, ont leurs propres codes, mesures de valeurs sociales et symboliques et sont à leur tour réorganisés à travers les ressources culturelles (Holland et al., 1998, p. 129). Ils donnent



accès à des façons de donner du sens à notre environnement, d'être et de faire (Urrieta, 2007). Tout de même, la signification de ces mondes figurés n'est pas immuable, elle se reconfigure à travers les actions et les relations. Ce sont des zones d'interprétation et de performances dans lesquelles les gens sont reconnus. Ces mondes figurés sont reliés à nos affiliations, nos oppositions ; par ce qui nous distance ou nous rapproche des autres.

Les mondes figurés prennent forme et sens dans les interactions sociales diverses où le jeune, par sa participation, donc comme acteur social, se positionne. Dans l'optique qu'il s'agit d'un concept inscrit dans l'activité et l'agentivité, le regard est porté sur les différents niveaux d'interprétation et la signification que le jeune porte envers ces mondes (Vågan, 2011). En d'autres mots, l'identité se construit dans la pratique et fait partie des mécanismes qui entrent en jeu dans la capacité d'action de l'individu comme acteur social dans ses différentes sphères de vie au quotidien.

Les mondes figurés nous éclairent sur les sens que donnent les jeunes à leurs expériences ; passées et leurs projets. Ils font partie du jeune et de son environnement à la fois, ils nous donnent donc accès à leur vécu, sur différents aspects et de façon très unique. Nous convenons qu'il s'agit d'un regard délimité dans un temps et un espace, celui de l'atelier participatif, bien que les mondes figurés soient modelables et ajustables au fil des positionnements et de la construction de soi en pratique, et ce, en vue de son histoire et des perspectives de l'avenir propres à l'individu. Les multiples références temporelles peuvent préciser ou conférer un sens à la construction identitaire.

### **2.1.3.2 Positionnement**

L'identité, dans la pratique, n'est pas socialement neutre. L'identité est colorée par la façon dont nous sommes positionnés comme individu dans la société, à l'intérieur des différentes relations et structures sociales. Le positionnement émerge et prend sens dans les relations de pouvoirs, des catégorisations sociales et des titres ou des affiliations attribués, assignés, affirmés à travers notre rapport avec l'Autre. Il est lié au pouvoir, au statut et au rang social, et il est foncièrement lié au regard de l'Autre sur soi. Au fil du temps et des activités quotidiennes, par les interactions sociales et les structures relationnelles de la société, la

personne est positionnée (Holland et al., 1998). Le positionnement est imposé ou non, accepté ou rejeté, et détermine nos actions. Il s'inscrit successivement et quotidiennement, mis en relief par les relations de pouvoir, le statut social, les classes socioéconomiques, les affiliations comme les exclusions, à travers les institutions et organisations sociales.

Ce positionnement peut se définir par l'appartenance culturelle ou ethnique, le genre, l'âge, le statut socioéconomique, etc., mais qui n'est pas forcément statique ou instrumentalisé de la même manière à travers le temps et les espaces. Il peut être clairement manifeste et durable, comme plus implicite (Holland et al., 1998). Le positionnement a à voir avec les relations au jour le jour et l'appréhension que l'individu a de sa position sociale dans son monde, qui a une forte résonance sur son identité (Holland et al., 1998, p. 127). Autrement dit, comme Chang (2013) le formule : « [...] *depending on the contextual circumstances including, but not limited to, other people present, access to spaces and activities and authoritative voices, or any voice at all* » (p. 32).

Ce positionnement est constitué dans le discours, les actes quotidiens, les dispositifs sociaux d'inclusion ou d'exclusion, et peut orienter notre participation et notre aisance ainsi que notre maîtrise à naviguer entre les contextes sociaux (Holland et al., 1998). Au sein des sociétés, plusieurs étiquettes sociales sont apposées pour catégoriser les individus, ou un groupe en particulier, selon diverses caractéristiques. Ces étiquettes qui deviennent des expressions courantes et véhiculées, telles que « jeunes en difficulté » ou « personnes dans le besoin », deviennent des identités imposées d'une certaine façon par le système (Holland et Leander, 2004). Les catégories émises par les structures peuvent être approuvées, tolérées ou refusées par la personne et elle peut, en partie, agir en conséquence de la façon dont elle est positionnée.

Au regard de son parcours, le jeune réfugié est mené à repenser son positionnement, notamment en tant que jeune, qu'apprenant et que réfugié. L'intérêt est de comprendre le positionnement dans le contexte des différents mondes figurés articulés à travers le parcours scolaire et les phases migratoires : avant comme après le départ. Dans le cas d'un jeune de statut réfugié, les artefacts culturels ou les repères de positionnement sont d'abord très variés, en raison des possibilités en contexte migratoire et des espaces côtoyés. Certains chercheurs

indiquent par exemple que le lieu peut s'avérer un marqueur important dans la construction identitaire pour le réfugié (Burnett, 2013).

### **2.1.3.3 Construction de soi (*self-authoring*)**

Précédemment, nous avons présenté deux dimensions du modèle, celle des mondes figurés, qui offre un univers de sens à ce que l'on vit, et celle du positionnement, régi par diverses structures, qui impliquent des statuts et des catégories sociales ; la reproduction socio-historico-culturelle. Puis, la « construction de soi » (traduction libre de « *self-authoring* »), constitue une autre dimension importante du modèle. Ce processus, qui se réalise continuellement, implique l'agencéité, la création et la représentation de l'individu sur ses mondes figurés et son positionnement. À cet égard, nous posons un regard sur la manière dont l'individu — le jeune réfugié — se voit, considérant ses mondes figurés et son positionnement. La construction identitaire ne s'interrompt jamais et prend forme selon et à travers les outils et les ressources disponibles. La construction de soi permet d'envisager l'identité comme un travail actif d'interprétation et de participation entre ce qui est offert et ce qui ne l'est pas, dans les différents contextes sociaux.

La construction identitaire est traitée comme un construit social et un « travail », dans le sens où l'individu se façonne à travers les diverses formes culturelles qui sont à la fois symboliques, réelles et circonscrites, qui peuvent être internalisées, négociées et résistées par l'individu (Holland et al., 1998). L'accent est mis sur la création de soi ; la construction des jeunes eux-mêmes, la manière dont ils se reconstruisent à la lumière des positions disponibles, la façon dont ils ramassent, mobilisent, rejettent ou traitent des ressources à leur disposition (Nasir, 2010 ; Nasir et Cooks, 2009), dans leurs parcours migratoire et scolaire. Le travail identitaire est constitué par des mondes figurés de l'exil, de la jeunesse et de l'école, ce qui met en relation certaines ressources disponibles, certains positionnements assignés, un héritage socioculturel et historique aussi. En s'intéressant à la construction identitaire, une attention est portée à comprendre et à explorer l'interprétation que fait l'individu de soi, des autres, de sa condition sociale et de ses repères culturellement et historiquement acceptés ou rejetés (Holland et Lave, 2001).

Dans un contexte migratoire singulier comme l'exil, les situations exigeant une forme de négociation peuvent apparaître plus fréquemment, ce qui peut complexifier de différentes façons la construction ou la reconstruction identitaire. Notamment, pour ces jeunes, le rapport au pays d'accueil, comme au pays d'origine, peut être régi par un sentiment de confusion : à l'égard de son pays d'origine puisqu'il en est exclu, mais qu'il fait partie de lui en même temps, puis, à l'égard du pays d'accueil suivant les procédures d'immigration inégales selon le statut (Burnett, 2013). De plus, les jeunes réfugiés peuvent « [...] *ethnically describe themselves differently than the host country, and 'concepts generally thought of as relatively fixed, like ethnic identity, have a capacity for fluidity [...]* » (Burnett, 2013, p. 4). Cependant, nous convenons que l'appréhension de l'identité de ces jeunes ne doit pas être traitée sous l'angle d'une scission entre la culture d'origine et celle d'accueil.

En somme, ce cadre conceptuel expose la complexité de l'identité comme étant un concept qui conjugue à la fois le caractère intime de l'individu à l'aspect sociohistorique des relations culturelles et sociales, par la reconnaissance des dimensions mentionnées précédemment (Holland et al., 1998). Dans cette perspective, ces trois dimensions sont envisagées pour mieux comprendre l'identité et comment elle est située socialement et intimement, et menée globalement.

Le cadre conceptuel de Holland offre un portrait sur l'ensemble de la construction identitaire, continuellement en reconstruction dans la pratique, en s'intéressant à la fois au passé, au présent comme aux aspirations futures. Cela autorise l'étude de la construction identitaire de jeunes réfugiés en allant au-delà de l'analyse de la phase postmigratoire ou pré migratoire, en s'attardant donc au parcours dans son ensemble. Comme relaté dans l'extrait ci-dessous, il s'avère tout aussi important de pousser l'appréhension du vécu de ces jeunes, en prenant compte du passé, du présent et du futur.

« Dans le temps, parce que l'identité se construit tout au long d'une vie ; dans l'espace, parce que les représentations identitaires font aussi partie du bagage culturel que les individus transportent avec eux dans le processus migratoire. L'identité est donc à la fois un état et le fruit d'un processus continu reliant passé, présent et avenir (Vinsonneau 1997, 1999, 2002). » (Montgomery et al., 2010, p. 2)

L'intérêt de choisir un tel modèle pour étudier la construction identitaire de jeunes réfugiés vient entre autres du fait qu'il est flexible, dynamique et qu'il peut prendre en compte le contexte particulier du statut de réfugié et leur rôle actif. Comme cité par Kari Burnett (2013) : « *Social, cultural and political aspects as well as contextual situations play an important role in identity formation, and refugees are active in the reshaping of their identity* (Ager, 1999) » (p. 3).

La figure (Figure 2, p. 64) suivante expose les trois dimensions susmentionnées ainsi que la dynamique, où la notion d'histoires personnelle et collective ainsi que la vision du futur façonnent l'identité. Ces dimensions sont interdépendantes et elles donnent du sens mutuellement à la construction identitaire. Donc, les mondes figurés, le positionnement et la construction identitaire sont représentés comme des sphères interconnectées. Par exemple, un changement au niveau de la sphère du positionnement remodèle les mondes figurés et la construction identitaire, et ce, dans l'action. Dans cette optique, la sphère de reconfiguration des nouveaux mondes et de soi occupe l'espace des trois dimensions parce qu'il y a une restructuration constante des dimensions. Au travers des contextes historiques et institutionnels, et par le positionnement assigné, émergent de nouveaux mondes figurés et éventuellement de nouvelles identités (Holland et al., 1998, p. 236), c'est ce que tente d'illustrer cette figure.

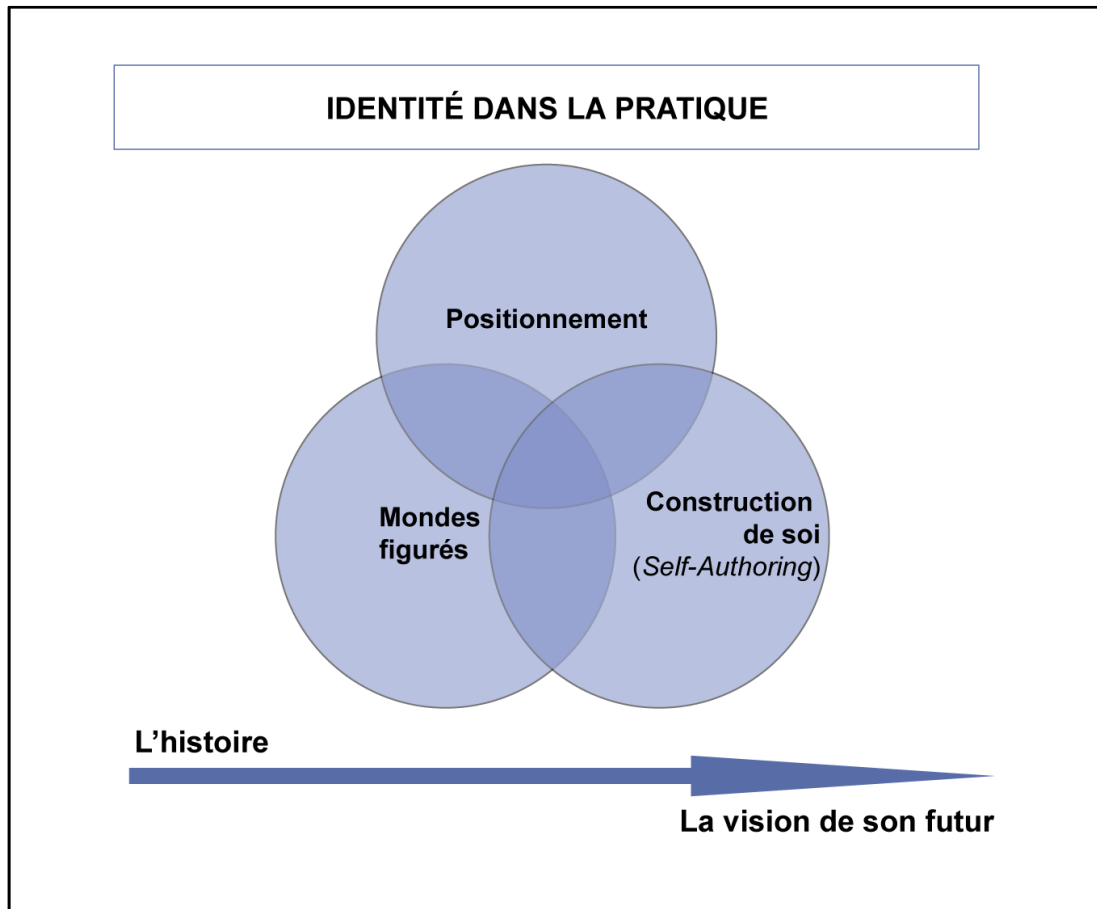


Figure 2. Construction identitaire, inspirée du cadre de Holland et al. (1998)

## 2.2 Explorer la construction identitaire à travers la narration

Certains s'efforcent de repenser les façons d'accéder plus fidèlement et significativement aux réalités des jeunes, à la conception de leurs mondes (Thomson, 2008). La section qui suit fait part de pratiques en vue de favoriser notre compréhension de la construction identitaire de jeunes réfugiés dans un cadre participatif. Dans la lignée du cadre conceptuel de Holland et al. (1998), nous voulons regarder le jeune et la narration de son identité ; donc, de ses mondes figurés, de son positionnement et de sa construction de soi. Il s'agit de considérer et d'explorer le processus de construction identitaire par la narrativité. De plus, les formes narratives multimodales peuvent soutenir la mise en lumière de leurs histoires

en enrichissant notre point de vue à l'égard de divers modes utilisés quotidiennement ou ponctuellement, donc, en allant au-delà d'une lecture unidimensionnelle. Nous pouvons ainsi reconnaître la valeur des usages linguistiques pluriels, des modes visuels et audio variés, bref, de l'exploitation d'une diversité de moyens de communiquer qui peut servir à valoriser leurs intérêts et s'opposer aux discours pouvant proférer que ces jeunes sont un fardeau pour le système. Avant d'entamer la section sur la narration, nous débutons avec une courte discussion sur la voix des jeunes. Ainsi, nous nous penchons sur ce qu'implique la notion de « la voix du jeune » dans le cadre d'une recherche faite *avec* des jeunes et non *sur* des jeunes.

### **2.2.1 Narration : approche et objet qui visent la voix des jeunes**

La voix et le regard des jeunes réfugiés sont encore peu étudiés (Maguire, 2012). Il y a un besoin de structurer des espaces pour développer un dialogue qui valorise leur voix (Maguire, 2012). Les approches visant la voix des jeunes ont pris racine des efforts effectués pour redonner la voix à des groupes dont le vécu passait sous silence, particulièrement des groupes marginalisés (Eldén, 2012 ; Thomson, 2008). Dans l'optique de mener des recherches « avec » des jeunes plutôt que « sur » des jeunes et inspirées des pédagogies critiques de Freire, le *Youth Participatory Action Research* (YPAR) constitue une inspiration pour notre cadre de recherche, dont les principes seront détaillés dans le troisième chapitre portant sur le cadre méthodologique. Il s'agit d'un projet de recherche fait en collaboration avec les jeunes ayant vécu l'exil, qui s'inscrit dans la création d'un espace d'expression permettant de viser la voix des jeunes.

Soutenir la voix des jeunes, dans ce contexte-ci, c'est créer un lieu de participation et d'activités pour que les jeunes puissent s'exprimer et se construire à travers. Cela nous donne accès à leurs mots, leurs façons d'agir et d'exprimer les discours, leurs positionnements et leurs formes d'actions dans la pratique mettant en évidence leur construction identitaire. Dans une telle perspective, le jeune devient cochercheur et c'est ensemble que nous souhaitons donner sens et illustrer le processus derrière leur construction et leur reconstruction de l'identité. Dans un même ordre d'idées, nous voulons mettre en valeur leurs histoires, leurs capacités de mobilisation et leurs engagements à travers leur construction identitaire. Dans le

projet de recherche concerné, faire de la recherche avec des jeunes réfugiés demande d'explorer, d'une certaine façon, le positionnement comme jeune et comme réfugié, tant à travers la société qu'à travers la recherche comme telle. Cela exige alors de porter un regard critique sur notre posture en tant que chercheur, de se questionner sur les enjeux éthiques et de voir la place que l'on accorde à ces jeunes dans la recherche (Fals-Borda et Rahman, 1991).

En plus de réduire l'écart apparent entre le monde de la recherche et celui de la pratique (Desgagné et Bednarz, 2005), le cadre participatif visant la voix des jeunes les reconnaît comme des agents de changement social. L'intention est essentiellement de coconstruire des savoirs et des pratiques pertinents pour ces jeunes, avec ces jeunes. À travers une telle recherche, les rôles changent continuellement. Cette dynamique fait également partie du savoir, d'un processus de co-apprentissage et de conscientisation qui peut devenir un dispositif d'*empowerment* auprès de tous les acteurs concernés (Gallant et Denis, 2008 ; René, Laurin, et Dallaire, 2009). Le principe de réciprocité s'entrevoit notamment par la mise à contribution de chacun entre notre sensibilité à comprendre la réalité de jeunes réfugiés et la sensibilité de ces jeunes à exprimer leur réalité et à articuler leur construction identitaire (Desgagné et Bednarz, 2005).

Comme chercheurs, une vigilance accrue s'impose pour faire ressortir la voix des jeunes, en sachant qu'elle peut reproduire et être jalonnée par nos postulats de base, nos référents, notre langage et/ou notre posture de chercheur (Spyrou, 2011 ; Thomson, 2008). L'intérêt de faire de la recherche avec ces jeunes est notamment de s'écarter d'une vision unidimensionnelle pour loger aussi celle des participants. D'autant plus que « [...] la signification d'un phénomène aux yeux des adolescents, c'est-à-dire l'idée qu'ils se font du sens de ce phénomène, n'est pas nécessairement celle ayant guidé le chercheur dans son choix de méthodes ou techniques de collecte de données » (Ndengeyingoma, 2013, p. 47). S'il existe des enjeux et des défis particuliers entourant la situation des jeunes réfugiés et leur famille, les pistes de réflexions et de solutions doivent être significatives, mises en lumière par la voix des jeunes, et non simplement assumées par un groupe de chercheurs (Girault, 2005).

L'espace doit à la fois devenir un cadre sécuritaire pour assurer la voix de ces jeunes, mais aussi un espace favorisant la narration, une approche et un outil au travers desquels les jeunes



expriment et refaçonnent leur identité. Qui plus est, « la relation entre la narration et l'identité devient spécialement importante durant l'adolescence » (traduction libre de Halverson et al., 2009, p. 24). Tel que rapporté par ces auteurs, la période de développement et de transition identitaire que constitue l'adolescence peut être positivement alimentée par diverses formes narratives. Le concept de narration peut présenter plusieurs points d'intérêt, variés, selon l'angle auquel nous voulons nous attarder et selon la finalité que l'on donne à la narration. Certains accordent une attention plus spécifique au produit, tandis que d'autres vont plutôt se préoccuper du processus et de la dimension interactive de la narration (Soulier, 2006). Elle est désignée comme une activité sociale inscrite dans une démarche intime, une pratique dynamique, une forme langagière profondément ancrée dans l'histoire de l'humain (Soulier, 2006).

Selon Bruner (1991), la narration est un mode de pensée, une habileté de l'humain, et le produit devient un instrument pour organiser son expérience dans le monde, donner du sens à sa réalité (Soulier, 2006, p. 39). Si nous revenons au concept de la construction identitaire précédemment vu, la narration est donc une manière de représenter ses mondes figurés, son positionnement et sa construction de soi. La narration est un traitement de notre rapport à l'Autre, notre positionnement peut mettre en perspective notre compréhension de l'expérience et représente notre conception de soi, de nos intentions à travers notre réalité.

La narration est un acte de production et de reproduction qui interpelle directement la mémoire et les souvenirs (Rachédi, 2008b). Comme l'indique Rachédi (2008b) dans sa thèse : « La mémoire est le support pour parvenir à la narration. Cette narration est un processus subjectif et producteur de sens, le récit de vie devient alors radicalement récit de soi » (p. 103). Dans le rappel aux souvenirs, les dimensions du présent, comme de la vision de l'avenir, sont alors impliquées dans la composition de son passé. Le jeune étant acteur de son histoire, par ses perceptions et sa construction d'une cohérence, édifie un ensemble complexe qui le représente à partir de ses mondes figurés, son positionnement et sa construction identitaire toujours en mouvement. La narration fait part d'une composition et recomposition de son histoire à travers ses expériences, ses relations sociales, ses projets, etc., et mène vers une construction de sens à travers les parcours — nous nous intéressons ici aux parcours scolaire et migratoire —, qui ne

sont pas linéaires, mais pas incohérents. « Les parcours de vie tracent donc des lignes qui font des zigzags dans l'espace social-historique [...] » (Bertaux, 2010, p. 37). Ainsi, tel que le rapporte Rachédi (2008a), Vekeman (1990) indique que le récit ne donne pas lieu à une copie du passé, mais plutôt une réappropriation de son histoire et à une reconstruction.

« [...] « il ne s'agit pas de savoir si les choses sont arrivées parfaitement comme elles sont racontées, mais bien de suivre le processus du discours. Le narrateur n'arrive pas nécessairement à dire les choses comme elles se sont passées, mais il les dit plutôt comme il se souvient les avoir vécues, c'est-à-dire à travers la subjectivité de sa perception » (p. 18). C'est d'abord le sujet qui raconte et il raconte ce dont il se souvient. Et, ajoute Vekeman (1990), « on ne se souvient bien que de ce que l'on a investi » (p. 22). » (Rachédi, 2008, p. 84)

La narration est intimement liée à la construction identitaire et il est pertinent de s'intéresser tant au processus (l'action de se raconter dans un contexte) qu'au produit (le récit), afin de permettre aussi de mieux comprendre le produit narratif (Soulé, 2006). Appréhender de cette manière, nous pouvons concevoir la pratique de la narration comme une performance en situation et, en même temps, la trace qui en résulte peut s'avérer un assemblage de rendus ou de « textes identitaires » dans le sens d'une production narrative sur l'identité et de l'identité. Dans la pratique, les textes identitaires, sous l'optique d'embrasser toutes les différences culturelles et linguistiques, et le répertoire complexe de chaque élève valorisent l'investissement identitaire dans la rédaction de textes, qui peuvent prendre toutes sortes de formes, notamment des formes multimodales (Cummins, Association of Deans of Education in Ontario Universities., et Ontario. Literacy and Numeracy Secretariat., 2007; Cummins et Early, 2011). Nous allons revenir un peu plus loin sur l'idée de multimodalité dans ce chapitre.

À travers le processus, il y a un effort investi dans la formulation et la reformulation de la signification d'une histoire pour soi (Kane, 2012). Sous la conceptualisation de l'identité adoptée, la production narrative nous autorise à mettre en perspective le monde figuré, le positionnement et la construction de soi en considérant l'agencéité ; celui-ci émergeant de la pratique discursive. La narration de son vécu permet d'être créateur, auteur de son histoire, et de rendre compte de cette histoire dans son contexte.

« Raconter son parcours à un chercheur en sciences sociales, c'est dire le monde dans lequel on vit et on a vécu, c'est exposer le monde auquel on croit qui est aussi « son monde » (Berger et Luckmann, 1986), c'est argumenter une suite de

« définitions de situation » (Thomas, 1923). La production du récit fonctionne par sélection d'événements et d'épisodes, parce que le temps est compté et que tout ne peut pas être dit ou que la consigne de départ invite à et autorise cette sélection (« ce qui est important pour vous »). Mais aussi, et surtout, parce que raconter c'est agencer, accommoder, organiser des bribes de sa vie pour donner à celle-ci une forme, pour la mettre en ordre, pour lui attribuer un sens. » (Demazière, 2011, p. 64)

L'expression et l'articulation réflexive de son identité peuvent également structurer la reconstruction identitaire du jeune réfugié et peuvent offrir une autre vision de ses propres conditions quant à son statut social, par exemple. Le fait de se réapproprier son histoire et de la partager favorise la représentation de la construction de sens ; la reconstruction d'une cohérence (Bertaux, 2010). Entendre d'autres histoires et partager ses histoires personnelles et collectives : la coexistence de toutes ces performances intervient dans la construction identitaire, dans la mesure où cette expression offre un regard sur les possibles identités ; celles qui nous sont assignées, celles qui nous sont imposées et celles qui nous représentent personnellement et/ou collectivement pour se mêler dans une construction identitaire toujours en mouvement (Rousseau et al., 2006).

En plus d'être un espace d'expression, la narration permet au jeune d'être porteur et producteur de sens de son propre vécu et peut devenir une mise en « forme » de son identité (Rachédi, 2008a, 2008b). Dans ce cas, le récit n'est pas qu'un outil de témoignage, mais à travers le processus de création, par la réflexion et le sens porté, il permet une articulation des mondes figurés, du positionnement et de la construction comme de la reconstruction identitaire, pour reprendre les termes de Holland et al. (1998). À cet égard, il convient d'attribuer un intérêt tant au récit final qu'à la démarche derrière la narration, qui illustrent une complexité. « *The stories or narratives people tell are the context in which they construct identities [...] and are made sense of by others in relationship to particular people, places, events, material objects, and semiotic systems* » (Kane, 2012, p. 28).

Aussi, comme formulé par Truchon (2005) : « S'exprimer est une chose, mais produire de cette expression quelque chose de tangible, qui "laisse des traces" en est une autre » (p. 96). La question d'expression est spécialement importante, mais la reconnaissance et la matérialisation de cette expression le sont aussi (Truchon, 2005). Dans une visée émancipatrice et dans

l'intention d'accueillir la voix des jeunes, l'expression à travers différents procédés autorise la mise en œuvre de leur voix et la possibilité de la réutiliser dans d'autres contextes. Nous attribuons une importance à la création de son propre récit, tel que rapporté par Lemelin (2012), qui a examiné l'apport du récit numérique en intervention sociale :

«[...] le processus d'*empowerment* est le fait d'exercer un plus grand contrôle sur ce qui est important pour soi. Ce processus se réalise à partir d'une réflexion sur les structures causant les inégalités sociales et à travers l'élaboration de son récit personnel, qui est considéré comme une ressource sur laquelle il est possible d'avoir du pouvoir. » (p. 53)

La narration sous forme de récit est une pratique ancrée dans la construction identitaire. Elle peut s'inscrire dans un espace visant la voix des jeunes et leur *empowerment*, eux devenant producteurs de leur image et du discours à leur égard, de leur compréhension de leur identité. Elle permet de voir comment ces jeunes se projettent dans l'action.

Bruner (2002), tel que cité par Boy et Dumora (2008), met directement en parallèle l'identité (le terme « *self* » étant alors utilisé) et le récit é le fait que le « *self* » serait une construction narrative permanente.

«Le *self* est une construction [...]. Le *self* est un texte qui dit comment nous sommes situés par rapport aux autres et par rapport au monde ; je crois qu'il s'agit d'un texte qui nous parle de compétences et de capacités, de dispositions, et qui évolue tandis que nous passons de l'état de jeune à celui d'adulte, ou que nous passons d'un cadre à un autre. L'interprétation qu'un individu fait de ce texte **in situ** est le sens qu'il a de lui-même dans cette situation. Il est fait d'espoirs, de sentiments d'estime et de pouvoir, etc. (Bruner, 1986/2000, p. 156). » (Boy et Dumora, 2008, p. 6)

Ce texte est donc porteur de voix, peut être émancipatoire et en adéquation totale avec le soi comme avec l'environnement de l'individu.

« Paradoxalement, c'est en me disant à l'autre que j'affirme ma permanence, mais que je m'expose aussi à changer [...] cette construction identitaire narrative ne se réalise pas seule. Cette création identitaire est plutôt interactive [...] L'identité est un processus continu de narration où le narrateur et l'audience forment, corrigent, applaudissent et refusent différents éléments de la narration toujours en production. » (Giroux, 2006, p. 46)

Dans les termes que nous adoptons de la construction identitaire, le narrateur, donc le jeune comme agent, et l'autre (l'audience) dans des contextes socio-historico-culturels, en relation

dialectique, sont constitués, formulés et agissent par et selon les mondes figurés, le positionnement, les opportunités comme les obstacles et les résistances, et ce, toujours dans un mouvement continu.

Il y a un rapport synergique avec la construction identitaire ; le récit peut traduire la manière dont le jeune se représente et conçoit son univers social. Puis, en même temps, la pratique narrative permet d'articuler qui nous sommes et de se construire. Tel que souligné par Lemelin (2012) :

« [...] les récits donnent l'occasion de construire l'identité narrative des individus. [...] Le récit, dans ce contexte, est ce qui permet une mise à distance avec soi-même, autorisant ainsi un dialogue entre la personne et son histoire, de même que son vécu. C'est en ce sens que vont les propos d'Orofiana (2008) : L'art du récit contribue à la connaissance de soi qui est en fait une reconfiguration de soi et une interprétation de soi par le récit. Le pronom soi désignant tout autant soi-même que l'autre en soi-même (p. 72). » (Lemelin, 2012, p. 36)

Dans une perspective narrative et dialogique, le récit devient un outil d'interposition entre les expériences vécues, la manière de se définir et d'attribuer un sens à notre environnement, et la manière dont l'individu est engagé dans cet environnement. Certains indiquent même que la narration est le moyen ultime pour rendre compte de l'individu comme agent de son identité ; le récit devient un véhicule de transformation de soi et de compréhension du monde.

« [Il est] comme un moyen privilégié pour l'accès aux mécanismes de construction identitaire. [...] Toute identité n'advient à l'existence que sous la forme d'une énonciation, de sorte que l'identité personnelle ne peut être que narrative, ne peut être saisie qu'à travers des énoncés que l'individu assemble et coordonne pour en réduire la cacophonie selon un principe de compatibilité. » (Demazière, 2007, p. 74).

### **2.2.2 Multimodalité et récit numérique pour accueillir la voix du jeune**

La présence des médias et technologies numériques dans la vie des jeunes, bien qu'à des degrés différents, amène de plus en plus de chercheurs à s'intéresser plus largement au rôle des médias participatifs et technologiques dans le développement des jeunes et comme outil pédagogique ou forme d'expression libre. Considérant que nous vivons des changements aux niveaux :

«[...] des moyens de communication, qui nécessitent le développement de différents types de compétences, ils suggèrent que l'enseignement de la langue axé uniquement sur l'oral ou le texte écrit ne correspond plus au large éventail des pratiques communicatives de la vie contemporaine. » (Dagenais et Toohey, 2014, p. 10)

De plus, faire une place aux divers médias et modes suscite l'attention par leur possible contribution dans la recherche, spécialement pour comprendre l'identité des jeunes (Subrahmanyam et Šmahel, 2011). Comme les expériences des jeunes sont diverses, qu'elles peuvent être exprimées de plusieurs façons et qu'elles sont situées dans une pluralité linguistique et culturelle, il devient légitime de s'attarder aux approches multimodales dans la construction et la représentation du sens de soi (Moore et Sabatier, 2014 ; Pahl, 2011). Selon l'approche privilégiée, certains chercheurs et théoriciens vont davantage s'intéresser aux relations entre la langue parlée et la gestualité, ou aux assemblages linguistiques entre deux langues ou à l'utilisation de l'oralité versus l'écrit, etc.

En termes simples, la définition de la multimodalité est, comme rapportée par Boutin : « Plusieurs modes [qui] sont simultanément mis à contribution afin de transposer concrètement du sens » (Boutin, 2012, p. 47).

« Théoriquement parlant, le concept de multimodalité s'inspire fortement des postulats épistémologiques de la sémiotique sociale [...]. Plutôt que d'être conçu comme un système organisé de sens, tel que chez Barthes ou Eco, la sémiotique sociale se fonde et insiste sur l'existence d'un répertoire culturellement transmis et partagé de ressources sémiotiques. Ces dernières génèrent de multiples effets qui permettent à la personne de (re)construire le sens. » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012)

Ainsi, nous nous intéressons à la fois aux modes employés dans la construction du message et aux façons dont le jeune s'est servi de ces modes ; comment a-t-il manié, par exemple, l'image, les mots, la musique pour représenter son message (Kress, 2010). La multimodalité prend en compte la juxtaposition de modes (signal ou système linguistique et non linguistique, peut être iconique/visuel, fixe ou mobile, gestuel ou auditif) qui peut représenter un potentiel composite de signification dans une production ; la forme narrative dans le cas de notre projet de recherche (Lafontaine, Pharand, et Blain, 2015 ; Serafini, 2014). Les multiples modes et leur interaction impliquent une cohérence discursive qui peut nous en apprendre sur leur construction identitaire. Ces multiples dispositifs font du message une nouvelle composition

sémiotique de la représentation de son histoire et de son identité. Le choix de chacun des modes mobilisés ou la combinaison de ces modes peut véhiculer un sens propre, une façon de se percevoir ou de vouloir être compris par les autres (Abrams et al., 2011 ; Pahl, 2011).

D'une part, les formes narratives, centrées sur une approche multimodale, qui peuvent donc comporter plusieurs modes, peuvent enrichir le message en générant ou multipliant des liens et des interactions entre les modes. Les formes narratives ne sont pas des modes, mais plutôt les outils qui supportent des modes narratifs. D'autre part, en ne nous limitant pas à la forme traditionnelle de l'écriture, nous nous autorisons à accéder à des fonds de connaissances faisant partie de l'imaginaire des jeunes comme de leur famille, et rendant ainsi visibles l'articulation de leurs mondes figurés (Dagenais, 2012). En accordant une importance à une diversité de modes dans la construction et la transmission de sens, que nous pouvons retrouver dans le récit numérique en conjuguant le visuel, l'écrit et l'audio, et en portant une attention aux modes d'expression utilisés dans différents contextes culturels, des fils peuvent se tisser pour mieux comprendre, en toile de fond, la construction identitaire du jeune. Les formes narratives donnent lieu à une représentation des cadres de références et de leur signification pour le créateur, comme les mondes figurés du modèle de Holland et al. (1998). Dans une perspective sociosémiotique (Jewitt, 2009), le mode choisi n'est pas accessoire. Le mode devient une information sur la production et la construction de sens parce que le mode est implicitement ou explicitement inscrit dans les conceptions, les expériences, les ressources et les connaissances socialement et culturellement ancrées, puis transmises, qui constituent l'individu (Jewitt, 2009, cité par Lebrun et al., 2012, p. 3).

*« Mode is a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning. Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack and 3D objects are examples of modes used in representation and communication. » (Kress, 2010, p. 79)*

Divers outils peuvent faire office de formes narratives multimodales, allant des méthodes d'expression usant des supports plus traditionnels aux supports numériques. Les approches multimodales peuvent s'inscrire dans un cadre émancipatoire et présenter un potentiel de recherche pertinent dans la compréhension de la construction identitaire chez les jeunes réfugiés et de leurs parcours. Dans l'esprit de les utiliser comme outil d'agentivité, les formes

narratives peuvent devenir des outils de conscientisation, tant à travers la production de celles-ci que lors de leur diffusion (Truchon, 2010). Par le récit de leur vécu, au travers des éléments visuels, audio, textuels, etc., les jeunes peuvent être amenés à aborder des thématiques de leurs parcours migratoire et scolaire.

La multimodalité est aussi fondée sur la prise en compte des répertoires linguistiques multiples.

« Nommés *identity texts*, parce qu'ils permettent aux élèves d'investir leur identité bilingue dans le processus créatif, ces productions incluent plusieurs formes d'expression comme l'écrit, l'oral, le visuel, la musique et l'art dramatique ainsi que les combinaisons de celles-ci. » (Dagenais et Toohey, 2014, p. 15)

L'utilisation d'une langue dans un contexte spécifique nous donne aussi accès aux pratiques socialement construites, aux pratiques quotidiennes. À cet effet, [...] « *language creates identities must be accounted for in all of different ways that social subjects are positioned in culture* » (Curwood et Gibbons, 2010, p. 62).

Les approches multimodales, sensibles au bagage socioculturel du jeune, dans une perspective artistique ou réflexive pour le participant peuvent canaliser le développement d'une construction identitaire valorisante. L'expression créative, comme levier important pour canaliser les forces du jeune, peut s'avérer un outil fort utile pour formuler ses préoccupations de toutes sortes. L'expression créative autre que la simple expression verbale offre la possibilité d'extérioriser ses expériences, ses pensées, ses rêves et devient pertinente pour ceux qui sont limités ou inconfortables dans l'expression orale, que ce soit dans la langue d'accueil ou dans la langue maternelle (Rousseau et al., 2006). Ces approches permettent d'explorer diverses avenues dans un cadre sécurisant, qui peut être ludique et engage le jeune comme un artisan de son histoire et agent de partage d'une histoire (Brushwood et Low, 2014). Le caractère ludique permet d'aborder des thèmes délicats tout en permettant de se distancier d'événements qui suscitent encore des réactions très émotives, sans les nier. La combinaison de modes significatifs et le cadre récréatif donnent la possibilité aux jeunes de reprendre contact graduellement avec leur vécu de manière personnalisée et moins intimidante.



Dans une approche multimodale, les pratiques créatives ont un potentiel intègre puissant. À travers une recension de diverses études faites à partir de projets de créations multimodales, Smith (2014) a constaté plusieurs niveaux d'engagement auprès des adolescents participants. Dans les études recensées, les élèves qui étaient étiquetés comme « paresseux et non motivés » par leur enseignant démontraient un taux d'implication plus élevé, particulièrement quand ils pouvaient choisir leur sujet. À cet effet, les études répertoriées soulignaient que les projets dont les sujets étaient choisis par les jeunes créateurs touchaient davantage d'enjeux personnels. « *Research on multimodal composition revealed how the layering of modes allowed for students to express their identities in ways not typically afforded by written texts* » (Smith, 2014, p. 8). Particulièrement intéressantes auprès des jeunes, ces pratiques peuvent nous donner accès à leur vision en faisant participer directement leurs capitaux personnel et socioculturel, qui deviennent un atout en promouvant leur agentivité. Elles sont donc pertinentes pour viser la voix des jeunes dans l'optique de mieux comprendre leur construction identitaire ; leurs mondes figurés, le positionnement et la construction de soi.

Nous verrons dans la prochaine sous-section un exemple d'outil choisi dans notre cadre de recherche, qui peut s'inspirer de l'approche multimodale : le récit numérique. Celui-ci peut juxtaposer une multitude de modes sous un même support numérique.

### **2.2.2.1 Récit numérique**

Joe Lambert, un des instigateurs principaux du *Center for Digital StoryTelling* (appellation en anglais pour récit numérique) souligne le potentiel participatif de cette pratique qui autorise le déploiement d'espaces de parole et de créativité (Lambert, 2013 ; Lemelin, 2012). Plus précisément, par l'exploitation de divers éléments comme le texte, la photo, la musique ou la narration, le récit numérique permet de raconter une histoire dans un court document vidéo. Il représente généralement un sujet personnel et est d'une durée de quelques minutes (2 à 5 minutes). À l'instar des médias participatifs et des outils technologiques en émergence, étant une technique relativement simple, le récit numérique permet à des novices de développer des compétences technologiques pour créer une histoire autour d'un thème significatif (Lambert, 2013 ; Truchon 2010).

La multimodalité n'est pas forcément liée au monde numérique. Par contre, dans le cas du récit numérique, cela permet de composer avec un mélange entre de nouvelles et d'anciennes formes textuelles (Lundby, 2008). Le récit numérique devient alors un outil multimodal très intéressant par la variété des combinaisons possibles entre les modes et par la création d'un système de significations différent, et puis par la possibilité d'utiliser divers médias (Lundby, 2008, p. 9). Il se distingue du récit purement oral ou écrit traditionnel, il constitue une forme à part. À l'intérieur du spectre large des médias et des outils technologiques offerts, le récit numérique se situe dans une perspective active et réflexive (Lambert, 2013). Celui qui conçoit son histoire n'est pas ancré dans une posture de consommateur des produits médiatiques ou intermédiaires, mais plutôt dans une posture de l'utilisation-créateur. Dans un cadre participatif visant la voix des jeunes, cet outil encourage la prise de décision chez le jeune qui se prononce sur ce qu'il désire inclure ou omettre dans son récit, à partir de ses artefacts, des modes sémiotiques qui sont disponibles, accessibles et significatifs pour lui.

Comme forme narrative, le récit numérique permet par le partage d'une histoire, de considérer la pluralité des voix mobilisées à travers le processus et dans un fini accessible. Il est plus qu'un produit, mais un outil d'autoreprésentation personnelle et sociale (Lemelin, 2012). « *Digital storytelling is about crafting an agentive self* » (Hull et Katz, 2006, cité par Lundby, 2008, p. 5). Sans s'y détacher, le jeune peut prendre du recul pour construire son histoire en se permettant, tout au long du processus, de la visualiser, de l'entendre, de la réentendre et de la raconter autrement. Des participants, dans l'étude de De Tolly (2007), témoignent de l'expérience comme d'un outil qui devient porteur d'agentivité :

*« First of all I think because I told my story; I'd put it in digital form, it's there... and secondly the process of it, you know, the fact that I've chosen the music, I wrote my own script... I'm talking, with my voiceover, it's not somebody else's story... I've put this whole thing together, basically. [...] I'm proud of it... And the person that is telling the story, it's me. It's my story, it's me telling my story. It's me doing, choosing the photos of my story, so it was me doing it. [...] I'm a visual person and I think seeing my story, you know, just made it for me, more real, as opposed to just being trapped within my mind. »* (De Tolly, 2007, p. 49)

En octroyant une thématique spécifique, le créateur du récit numérique procède à l'élaboration de la signification de ce thème. Il y colle un ensemble de symboles, par des éléments multiples, qui contribuent à la représentation qu'il en fait : il en produit le sens (Truchon,

2010) et le récit numérique peut devenir une mise en scène de l'assemblage identitaire ; une performance narrative (Mckenzie et Bieler, 2016). Dans un souci de comprendre l'identité de jeunes, des chercheurs se sont intéressés au récit numérique, pour tracer les multicouches de l'identité et comprendre comment les jeunes peuvent mettre à profit cet outil pour affirmer leur identité et rendre visible leur construction identitaire (Abrams et al., 2011 ; Gibbons, 2010). Des études ont entre autres souligné que le processus de création, dans une approche multimodale, a révélé des formes d'*empowerment* pour les jeunes, et davantage pour les groupes marginalisés (Gibbons, 2010). Ce potentiel émancipatoire du récit numérique doit tout de même s'inscrire dans une structure permettant la prise en charge de son histoire par celui qui réalise le récit (Podkalicka et Campbell, 2010). L'outil comme tel peut s'avérer fort intéressant, mais une vigilance s'impose à l'égard du contexte dans lequel il se crée. S'il ne sert pas uniquement à développer une histoire capable d'être « entendue » et « reçue » par les structures qui l'instaurent, ou en reproduisent la voix dominante, subséquemment, il pourrait faire taire encore la voix des jeunes, qui se moule à son audience (Lundby, 2008).

Le *Center for Digital Storytelling* se décrit d'abord comme un programme d'éveil créatif, mais son fondateur convient que certains projets peuvent avoir des bénéfices psychologiques importants en raison du temps investi et de l'engagement personnel que supporte le récit numérique. À cet effet, Lambert (2013) expose plusieurs histoires qui ont contribué à mettre de l'avant toute la complexité derrière le processus créatif du récit numérique. L'extrait suivant rapporte cette expérience de création et comment l'articulation du positionnement identitaire peut en être ressortie (Lambert, 2013, p. 13) :

*« The story becomes a way to find, if not a re-statement of rooted identity; at least a new center of gravity. [...] The retelling of an incident of trauma, or a situation of achievement, or even a seemingly mundane interaction is made to service the establishment of new equilibrium — a homeostasis — in the storyteller's sense of self. That equilibrium may not be stable, but the story becomes a successful marker, a lingering positive feeling. You have returned to some critical part of your past, a part that hung like shadow over your identity, and you have begun to make sense of that experience. » (p. 13)*

Dans une perspective émancipatrice, le récit numérique peut devenir un puissant instrument d'expression et de reconstruction identitaire. Comme le formule Chen (2015), il peut s'avérer un outil d'*empowerment* et un catalyseur pour l'action sociale. Son utilisation en recherche,

dans l'optique d'accueillir la voix de jeunes réfugiés, facilite l'exercice réflexif sur le parcours et la compréhension de l'identité (Genereux et Thompson, 2008). Le processus permet de stimuler la réflexion sur les implications des diverses relations complexes et les reproductions sociales dans la construction identitaire. Pratique ancrée dans la multimodalité, le récit numérique peut nous permettre de rendre visible la capture de la construction identitaire chez les groupes marginalisés, particulièrement ceux ayant vécu la persécution et l'oppression. Par l'implication du non-verbal, le récit numérique autorise l'utilisateur et le créateur d'exprimer et d'induire des liens entre les mots, les images et les éléments audio. Non seulement cette technique peut-elle supporter un espace de réflexion important, mais le créateur peut se développer et se façonner grâce à l'expérience du récit numérique ; il devient un instrument dans la construction identitaire (Renda, 2013).

Suivant notre approche de recherche, notre cadre conceptuel sur l'identité, qui sous-tend ces trois dimensions : les mondes figurés, le positionnement et la construction de soi ; et les jeunes visés dans cette étude, le recours au récit numérique devient tout à fait indiqué. Comme le résume Chen (2015) :

*« The power of DST is that it gives audiences a glimpse of the world through the eyes of the storyteller (Marcuss, 2003, p. 9). Sharing their stories offers refugees an outlet for dealing with lost and painful memories or emotions. It can be used to foster understanding on the part of educators and others of refugees' experiences, and to empower refugees and non-refugees to act (Perry, 2008). [...] "telling one's story facilitates a philosophy of life and a blueprint for living ... because it reflects culture and shapes identity, storytelling embodies a powerful form of sensemaking." By telling autobiographical stories we are able to construct images of ourselves for the outside world, as well as create a tool to help make sense of the outside world, whereby culture provides models of identity and agency to individuals (Bruner et Wortham, 2001). Therefore, because culture is dynamic and identity is linked to it, identities are not static (Perry, 2008). Rather, identity is malleable and is formed by historical, cultural, social, and political events (Holland et al., 1998). [...] telling stories allows one to situate oneself in relation to one's family, community, and larger world; he claims that in order to become part of a family it's necessary to learn that family's stories. In order to be a part of a community, listening to and sharing collective stories is essential (Perry, 2008). » (Chen, 2015, p. 13)*

Puis, selon les balises adoptées, un projet de récit numérique peut encourager le développement d'un sentiment de fierté face à son histoire et d'appartenance (Ross, 2011). Du

point de vue pédagogique, plusieurs se tournent vers de nouvelles façons d'apprendre et de repenser les méthodes d'enseignement, bien qu'il subsiste encore plusieurs résistances (Lemelin, 2012).

### **2.2.3 Exemples de projets réalisés avec des jeunes réfugiés**

Dans la sous-section suivante, nous ressortirons deux exemples de projets centrés sur la voix des jeunes dans une perspective narrative. Dans l'esprit d'engager des jeunes dans le partage de leurs histoires, ces projets ont ciblé les préoccupations particulières de jeunes réfugiés dans différents lieux au Canada.

#### **2.2.3.1 Cartographie des souvenirs et Histoires de vie de Montréal**

Le projet «Cartographie des souvenirs» est un projet collaboratif entrepris par un groupe d'éducateurs, de cinéastes, d'étudiants, d'experts en multimédia et de jeunes Montréalais, issu d'un projet de recherche-crédation participative de l'Université Concordia (Miller, Luchs, et Jalea Dyer, 2012). Un principe important du projet était notamment l'engagement de la communauté dans la conception et l'élaboration du projet. Conçu pour impliquer des jeunes ayant vécu l'expérience de réfugié, le projet était constitué d'une diversité d'outils médiatiques dans le but de faire part de l'expérience des jeunes réfugiés comme de leurs forces au public (Miller et al., 2012). Le volet de la diffusion des projets a d'ailleurs été très accentué et réparti sur plusieurs années. À l'intérieur même du projet de recherche, plusieurs projets ont été élaborés, utilisant la voix des jeunes par des moyens différents, dont l'objectif est aussi d'avoir un impact sur la communauté, sur les domaines de la politique et de l'éducation, ainsi que sur les jeunes directement impliqués dans le projet. Des projets, comme créer un message radio ou vidéo d'intérêt public pour le sensibiliser aux délais énormes que subissent les demandeurs d'asile dans le traitement de leur demande, ou des ateliers sur l'élaboration de reportages photos pour créer une histoire ont été mis en place.

À travers les projets, les jeunes étaient sollicités à déployer leur créativité, leur esprit critique face aux conditions des immigrants de toutes catégories et aux droits de la personne, puis à se

soutenir les uns les autres au cours des rencontres. Invités à raconter leurs histoires et leurs points de vue à propos de leur vécu migratoire éprouvant, certains jeunes ont développé des récits numériques à l'intérieur d'un groupe de six jeunes femmes et d'un jeune homme. Le groupe se rencontrait une fois par semaine durant un trimestre dans un centre affecté à cet effet à l'Université de Concordia. Par la suite, avec leur consentement, les jeunes ont été invités à partager leurs histoires à travers divers événements publics et à l'occasion d'un tour d'écoles secondaires à Montréal, afin d'échanger avec les élèves. À cet égard, le projet participatif a développé une approche qui s'est intéressée tant au produit qu'au processus, et dans l'optique de celui qui participe comme de celui qui regarde les récits numériques et donc, intervient aussi dans le projet.

### **2.2.3.2 CCR : la voix des jeunes réfugiés et demandeurs d'asile à travers le *Youth***

#### ***PhotoVoice et le Youth Digital Storytelling Project***

Le Conseil canadien pour les réfugiés (CCR) a mis sur pied, depuis 2006, un réseau «jeunes». Ce volet du CCR a permis de développer divers projets et des stratégies, majoritairement menés par de jeunes réfugiés et immigrants, pour promouvoir la voix des jeunes. Un programme centré entièrement sur la production inspirée du mouvement *PhotoVoice* a d'ailleurs été lancé. Plus concrètement, une équipe du volet jeunesse du CCR a mis à la disposition des jeunes et des intervenants travaillant auprès des jeunes issus de l'immigration, surtout de catégorie humanitaire, un guide en ligne pour faciliter la création et la gestion de projets *PhotoVoice*. Les projets autour de la technique *PhotoVoice*, qui combine la photographie à l'action sociale, favorisaient surtout le regard réflexif de sa communauté par la mise en scène photographique. Les jeunes sont sollicités à travailler en groupe pour représenter et transformer ces photos en histoire. Pour chaque photo, les jeunes sont incités à décrire, en quelques mots ou phrases, le récit qu'illustre l'image. De plus, les groupes participants sont encouragés à mettre en lumière leur projet photographique par l'entremise d'une plate-forme web créée par le CCR. Les histoires de chacun sont ainsi compilées sur un site Internet qui accueille à la fois ces projets et d'autres projets *PhotoVoice* de *Youth network groups*. Cela permet le partage facilité par le CCR des projets photo et la reconnaissance d'autres histoires à travers le Canada.

Autre projet aussi associé au Conseil canadien pour les réfugiés (CCR), le *Youth Digital Storytelling Project* a été mis sur pied en 2015 par le *London Cross Cultural Learners Centre* (CCLC) de la province ontarienne. Ce centre offre plusieurs services d'aide au rétablissement et de soutien à l'apprentissage aux familles réfugiées<sup>19</sup>. Chaque semaine, trois jeunes bénévoles aidaient à l'établissement de l'atelier. Ce projet visait l'échange d'histoires, entre nouveaux arrivants et jeunes réfugiés, sur divers sujets, dont celui de l'expérience migratoire et l'identité. Il s'agissait d'un atelier où les jeunes pouvaient se rencontrer et apprendre différentes techniques menant à la réalisation d'un récit numérique. La construction des histoires derrière les récits numériques pouvait se faire en groupe ou individuellement.

« Chaque jeune pouvait ensuite créer sa propre histoire numérique pour partager son expérience, suivie ensuite par une mise au point collective d'un film comprenant une collection d'histoires représentant la vidéo collective du groupe. Cette vidéo a pour objectif d'être utilisée en tant que ressource pour d'autres jeunes nouveaux arrivants, afin qu'ils puissent la visionner en arrivant au Canada. »<sup>20</sup>

## 2.3 Synthèse, questions et objectifs de recherche

La mise en forme de ce chapitre a permis de soulever les assises conceptuelles de notre projet de recherche : l'identité, l'accueil de la voix des jeunes, la narration et le récit numérique ainsi que la multimodalité. Ancré dans la théorie de l'identité de Holland et al. (1998), le processus de l'identité est vu comme une construction et reconstruction continue médiatisée dans et par la pratique : les activités quotidiennes, les mouvements socioculturels et historiques, les discours et institutions sociopolitiques, les conditions socioéconomiques, etc. Les jeunes réfugiés peuvent se situer, à travers les enjeux et écueils que peut générer le processus migratoire de l'exil pour toute la famille, dans des circonstances et des contextes d'opportunités ou de blocage dans leurs parcours migratoire et scolaire, dû au statut juridico-légal, aux motifs de départ, au sentiment d'autosuffisance bafoué, aux préjugés systémiques, par exemple. Parce que le jeune n'est pas une reproduction passive de son milieu, ce cadre

---

<sup>19</sup> Repéré à : <http://lcllc.org/index.php/fservices>

<sup>20</sup> Repéré à <http://ccrweb.ca/fr/prends-parole/projet-narration-num%C3%A9rique>

conceptuel permet de concevoir les jeunes réfugiés, au centre de notre étude, comme actifs et créateurs de leur identité, mais aussi situés dans des contextes socioculturels et pouvant être historiquement intériorisés. Cette conception, comme fil conducteur de la thèse, motive la nécessité d'accueillir la voix des jeunes dans l'expression de leur vécu, ce qui nous mène à l'utilisation de formes narratives et, particulièrement, du récit numérique. D'une part, la production d'une narration peut nous informer sur plusieurs dimensions de l'identité de jeunes ayant vécu l'exil en portant une attention sur les moments prémigratoires et postmigratoires. L'intention n'est pas de centraliser notre attention sur une dimension de l'identité. Par ailleurs, Bucholtz et Hall (2005), tels que cités par Newcomb (2010, p. 12), soulignent que « *from the perspective of the analyst, it is not a matter of choosing one dimension of identity over others, but of considering multiple facets in order to achieve a more complete understanding of how identity works* » (Newcomb, 2010). C'est une relation dialectique entre les relations avec l'Autre, la construction de soi et les artefacts des mondes socioculturels à travers le temps.

Dans un cadre d'atelier usant de techniques autour de la narration menant spécifiquement à la création d'un récit numérique, nous voulons rendre visible leurs perspectives et leurs réalités et, dans ce sens, leurs mondes figurés, leur positionnement et leur construction de soi à travers le dialogue créé avec ces jeunes. Essentiellement portées sur la voix de groupes marginalisés, des recherches d'orientations ethnographique et critique se sont tournées vers des approches multimodales dans lesquelles le jeune est invité à se raconter pour refléter à la fois son identité et ses conditions sociales (Cammarota, 2011 ; Curwood et Gibbons, 2010 ; Guerrero et Tinkler, 2010). Usant du récit numérique, nous nous appuyons sur ces approches pour aborder le contenu sémiotique. Les études sur la littératie multimodale soulignent entre autres l'apport des divers modes d'expression dans la construction d'un message à transmettre par la pluralité des sens évoqués et la complexité sémiotique qui peut s'en dégager (Dagenais, 2012 ; Lebrun et al., 2012). Ce courant d'études, en concordance avec notre approche, est envisagé dans « [...] une pratique sociale historiquement et culturellement située et l'envisage comme un ensemble de pratiques multiples, possiblement multilingue et multimodal, dont la composition peut varier selon le contexte » (Budach et Patrick, 2011, p. 37). Notre intention est de créer un atelier participatif visant la voix des jeunes qui aboutit à la création d'un récit numérique où plusieurs activités sont proposées, telles que : un collage autoportrait, des exercices d'écriture,



des tempêtes d'idées, un scénarimage, etc., et des entrevues individuelles. Nous nous attardons à la fois à l'expérience narrative, qui s'inscrit dans l'atelier participatif, et au récit numérique.

À l'instar des défis auxquels peuvent se heurter les jeunes réfugiés, notamment au cours de leurs expériences migratoires et scolaires, le projet de recherche suivant porte son attention sur la construction identitaire de ces jeunes. À ce titre, nous cherchons à comprendre la construction et la reconstruction identitaires des jeunes ayant vécu l'exil en se penchant sur leurs parcours migratoire et scolaire, à l'intérieur d'un atelier de récit numérique. Sachant que notre motif est d'accorder une place à la parole de jeunes réfugiés, il nous paraît tout indiqué de constituer le projet de recherche autour d'un espace de dialogue, de l'expérience narrative sous diverses formes. En l'occurrence, nous nous sommes intéressée à l'identité de jeunes réfugiés au Québec, dans la région montréalaise, par l'entremise d'un atelier à l'intérieur d'un programme hors scolaire déjà existant, qui a servi, en partie, à la fois de lieu de recrutement et de collecte de données.

Les **trois objectifs de recherche** sont les suivants :

1. Impliquer les jeunes dans un projet participatif à l'intérieur d'un atelier menant à la réalisation d'un récit numérique.
2. Documenter la construction identitaire sous l'angle de leurs parcours scolaire et migratoire.
3. Documenter et examiner, avec eux, la construction identitaire à travers la création de leur récit numérique, développé autour de leurs parcours migratoire et scolaire.

Dans le cadre d'un espace qui vise la voix de jeunes réfugiés, ancrée dans leurs vécus migratoire et scolaire, les **deux questions de recherche** suivantes seront explorées :

1. Comment la construction identitaire, qui comprend les mondes figurés, le positionnement et la construction de soi, est-elle exprimée à travers la narration de leurs parcours migratoire et scolaire ?

2. Comment prend forme la construction identitaire (constituée et reconstitué par les mondes figurés, le positionnement et la construction de soi) dans le récit numérique (processus et produit) portant sur leurs parcours migratoire et scolaire ?

La réalité des jeunes, particulièrement en contexte migratoire, embrasse plusieurs nuances et l'intérêt de faire de la recherche avec ces jeunes vient notamment du fait qu'ils sont bien situés pour comprendre leur propre condition (Clark, 2011). En somme, la conceptualisation de l'identité, dans ce projet de recherche, est envisagée comme un mouvement jamais achevé où le jeune est actif (*self-author*) et placé mutuellement en relation complexe avec l'Autre, dans des contextes socioculturels et des formes institutionnelles. Nous portons un regard sur l'expérience narrative et le récit numérique dans le cadre d'un atelier participatif et nous examinons, dans ce contexte, comment les jeunes expriment leurs mondes figurés, leur positionnement et leur construction de soi. Nous nous attardons à comprendre ce que le jeune vit en tant que réfugié, qu'adolescent ou jeune adulte, et qu'apprenant.

Ce chapitre a permis de dresser les fondements conceptuels de notre recherche. Dans le prochain chapitre, nous décrirons le cadre méthodologique qui expose les moyens entrepris pour mener notre projet de recherche.

## **Chapitre 3 : Cadre méthodologique**

Ce troisième chapitre s'attarde à la présentation de l'ensemble des démarches et outils méthodologiques, suivant notre projet de recherche et son fondement épistémologique qui ont permis d'atteindre les objectifs de recherche fixés auparavant. Dans le prolongement du cadre conceptuel, il s'agit de présenter l'angle d'approche tout en rappelant la posture épistémologique de cette recherche, de préciser la procédure de recueil et la constitution du groupe de participants, tout en faisant part des considérations éthiques. Nous allons aussi traiter de la planification globale des procédures et décrire les outils méthodologiques. Finalement, une section est consacrée aux techniques de traitement et d'analyse de données utilisées, une autre aux critères de rigueur de la recherche suivant les finalités de notre projet de recherche, ainsi qu'aux facilitateurs, défis méthodologiques et posture dans la recherche.

### **3.1 Angle et type de recherche**

Notre recherche porte sur la construction identitaire en s'attardant aux parcours scolaire et migratoire de jeunes réfugiés dans le cadre d'une recherche de type exploratoire par la création d'un atelier participatif. Le projet s'inscrit dans une posture voulant souligner la voix des jeunes. Le choix épistémologique, l'orientation méthodologique et les méthodes d'analyse ont été guidés par notre objet d'étude. Les prochains segments en font mention.

#### **3.1.1 Fondement épistémologique et orientation méthodologique**

Considérant que l'intention de cette recherche est de comprendre le phénomène de l'exil chez les jeunes en s'intéressant à leur identité et à leurs expériences migratoires et scolaires et considérant qu'il est centré sur le processus, le projet de recherche s'inscrit dans une épistémologie interprétativiste de nature exploratoire (Gauthier, 2009 ; Gohier, 2004). Ce pôle épistémologique supporte une visée compréhensive du phénomène (De Ketele et Maroy, 2006). La recherche permettra une description et l'enclenchement d'un processus inductif pour appréhender les concepts de la construction identitaire auprès de jeunes réfugiés et de leurs

parcours ; les mondes figurés, le positionnement et la construction de soi. Pour ce faire, l'orientation privilégiée, en ce qui concerne le choix des méthodes et des outils d'analyse, est qualitative.

« Une méthode qualitative de recherche est une stratégie de recherche combinant diverses techniques de recueil et d'analyse qualitative dans le but d'expliquer, en compréhension, un phénomène. Les techniques qualitatives sont les diverses opérations et manipulations, matérielles et/ou intellectuelles, destinées à aider le chercheur dans sa volonté de faire surgir le sens [...] ». (Mucchielli, 2004, p. 1)

De plus, un élément qui caractérise essentiellement notre recherche est sa volonté d'impliquer les acteurs concernés, dans le cas présent ce sont les jeunes réfugiés ; ils deviennent participants dans le déroulement de la recherche (Mongeau, 2008). À cet égard, notre intention est de situer notre recherche dans un cadre participatif, sous un paradigme émancipatoire;

« [...] qui propose de démocratiser et de collectiviser les modes de production du savoir en invitant les gens, comme individus et comme groupes, à exprimer leur identité, à exprimer leur vision, à participer à l'analyse critique de la société et à développer leurs capacités à raconter leurs propres histoires (Brandt, 2008). » (Calvé-Thibault et Mahy, 2012, p. 42)

Dans le cas de notre recherche, l'intention qui est de viser la voix des jeunes dans un cadre participatif qui encadre toute la dynamique de recherche, à la fois les pôles épistémologique, théorique et technique (Lessard-Hébert et al., 1996). Dans les recherches de ce genre, les techniques méthodologiques devront laisser place à l'Autre, comme agent de sa construction identitaire. Nous voulons comprendre l'identité sous l'angle conceptuel adopté, donc le jeune, ayant vécu l'exil, comme artisan des connaissances au sujet de sa construction identitaire.

### **3.1.1.1 Principes clés de la recherche participative**

Certains auteurs indiquent que la participation sociale d'un individu concerne toutes activités d'affiliation à une collectivité et qu'elle peut même relever de la recherche dans une approche critique (Simard et Bédard, 2003). Selon Taboada-Leoneeti, la participation sociale implique :

« [...] l'inclusion dans des institutions ou regroupements comportant une visée collective, c'est-à-dire la mise en jeu d'un statut, d'une appartenance ou d'une catégorie sociale, à partir de la construction de liens n'appartenant pas à la sphère

du privé. Les principales dimensions de la participation sociale sont la forme (institutionnelle ou informelle), la fonction ou la visée (transformation ou défense d'un statut, de soi ou d'une catégorie sociale, recherche de bénéfices personnels, ou expressions protestataires) et les référents identitaires. » (Simard et Bédard, 2003, p. 3)

À un certain niveau, la recherche et toutes les sphères reliées à l'avancement des connaissances font partie d'une visée collective et donc, de la participation sociale.

En recensant quelques écrits sur la recherche participative, on peut constater que le terme est employé pour désigner un ensemble de recherches visant, de façon très large, l'implication de non-chercheurs au développement de la recherche, ce qui constitue un premier critère fort important. Devant cette prémisse plutôt évasive et l'essor des pratiques en recherche-action à travers les années, des auteurs ont voulu resserrer le terme recherche-action en établissant une classification, comme c'est le cas de King et Lonquist (1994) dans une recension (Anadón, 2007). Ils ont soulevé sept formes de recherche-action : traditionnelle, collaborative, critique, technique, pratique, émancipatoire et participative (King et Lonquist, 1994). Bien que pour certains il subsiste des distinctions importantes entre chacune de ces variantes, d'autres font remarquer que les objectifs sont, en définitive, communs et que les variantes s'apparentent davantage qu'elles ne se différencient (Israel et al., 1998). Néanmoins, les fondements épistémologiques et méthodologiques peuvent varier et il existe une grande diversité dans ce type de recherche et donc, il n'y a pas qu'une seule façon de faire de la recherche participative (Anadón, 2007 ; Denzin et Lincoln, 2000 ; Goyette et Lessard-Hébert, 1987). Devant la confusion terminologique, en ce qui a trait ce type de recherche, Gélinau (2001) a figuré les courants sur un schéma réparti sur deux axes : celui de l'appropriation de la recherche par les acteurs et celui du processus de conscientisation. Selon le degré d'importance accordée à ces deux axes, les finalités et les procédures de recherche ne seront pas forcément les mêmes. Par exemple, la recherche définie comme recherche-action du modèle de Dewey s'efforce à inviter les acteurs concernés à toutes les étapes de la démarche de recherche pour arriver à l'élaboration de solutions et à la production de connaissances. En éducation, elle a été préconisée, notamment comme stratégie, afin d'impliquer les enseignants dans l'amélioration des pratiques (Gauthier, 2009). Se situant d'un autre côté sur l'axe, la recherche-action participative prend en compte les acteurs comme des chercheurs à part entière dans le

processus de recherche et devient surtout un lieu de conscientisation et d'*empowerment* (Gélineau, 2001, p. 11).

Dans le domaine de l'éducation, héritage de mouvements initiés par des penseurs, tel Paolo Freire, la recherche participative, ou recherche-action participative, est née principalement de l'intention d'apporter un changement social et de promouvoir la justice sociale (Chevalier et Buckles, 2013 ; Fals-Borda et Rahman, 1991 ; Gélineau, 2001 ; Gohier, 2004). Outre l'accent mis sur la participation de divers acteurs concernés par l'objet d'étude, groupes marginalisés ou considérés comme opprimés, l'adoption d'un tel cadre de recherche implique la création d'un espace de conscientisation, dans un contexte spécifique, à partir des réflexions émises par les sujets en accord tant avec la recherche qu'avec le terrain (Anadón, 2007 ; Denzin, Lincoln, et Smith, 2008).

Comme souligné dans le chapitre précédent, nous nous inspirons du *Youth Participatory Action Research* (YPAR) ou de la recherche participative auprès des jeunes, en français. Le YPAR soutient l'idée que tous ont droit à l'accès aux outils de connaissance et de revendications sociales comme citoyens et que la recherche ne se restreint pas à un seul groupe (Cammarota et Fines, 2008 ; Cammarota, 2011). Plus précisément, des projets sous la perspective du YPAR reposent essentiellement sur l'implication des acteurs qui sont concernés pour mobiliser leurs voix. Plus qu'une invitation à la recherche, les jeunes, dont la voix est souvent réduite au silence ou approchée du point de vue de l'adulte, sont encouragés à repenser les structures et les rapports sociaux qui les concernent, à réfléchir autour de sujets qui les préoccupent et d'occuper un espace pour réaliser la valeur de leur mobilisation. La voix devient un outil de pouvoir, d'émancipation, en intégrant les jeunes comme co-chercheurs, dans l'édification de discours à leur égard, surtout en ce qui a trait à la réflexion sur leur construction identitaire (Thomson, 2008 ; Eldén, 2012). Le YPAR est une stratégie critique fondée sur la notion de réflexion et d'action (praxis/dialectique/action) de l'individu, dans son contexte socio-historico-culturel, en considérant qu'il puisse être au cœur du changement. « *Rather, praxis reveals how life experiences are malleable and subject to change, and the students [young] possess the agency to produce changes* » (Cammarota et Fine, 2008, p. 6).

Tel que rapporté par Rahm, Lachaine et Mathura (2014) :

« *Sociocultural theory recognizes children and youth as competent social actors. It conceives of youth voice as plural and emerging from mediated action. Youth voice is also being jointly produced among actors in practice in the present, yet it is simultaneously grounded both historically and politically (Cammarota, 2011; Kirshner, 2010).* » (Rahm, Lachaine-L., et Mathura, 2014, p. 5)

Développée dans une perspective critique et émancipatrice, la recherche participative se caractérise par la reconsidération des enjeux de pouvoir vis-à-vis la science et la relation entre le chercheur et le sujet, en favorisant un dialogue authentique entre les parties. À cet effet, Kemmis (2002, dans Anadón, 2007) n'établit pas de distinction entre la recherche-action critique et la recherche-action émancipatrice (Anadón, 2007). Une approche sensible au transfert des connaissances, aux expériences et aux voix de tous les acteurs aura éventuellement une portée émancipatrice (Reason et Bradbury, 2001). C'est par ailleurs dans les perspectives de créer un espace qui vise la voix des jeunes réfugiés et d'*empowerment* que notre projet de recherche s'inscrit.

« La recherche participative dépasse la simple considération de la participation des acteurs au processus de recherche puisqu'elle vise leur *empowerment* en faisant d'eux de véritables cochercheurs. [...] Inévitablement, la relation qui s'établit entre le chercheur et les acteurs constitue donc un enjeu important. [...] De plus, leur adhésion et leur engagement dans le projet ne se feront qu'au prix d'une négociation du pouvoir dans la relation et d'une reconnaissance de leur compétence. » (Caouette, 2011, p. 2)

Le rôle du « sujet » étudié est actif et le but est, notamment, de développer des postures émancipatoires pour ajuster les structures inégales de la société (LeCompte et Schensul, 1999). En contrepartie, certains soutiennent que la recherche participative, en l'occurrence la visée de la voix du jeune, ne prend pas en compte les paramètres réels du domaine de la recherche, qui s'inscrit dans un contexte institutionnel. Aussi, somme toute, malgré le souhait de réinstaurer l'équilibre entre les rapports dans la recherche, la voix des jeunes est souvent instrumentalisée de manière à finalement coordonner ou reproduire la voix des adultes (Spyrou, 2011). Nous tenions à rester vigilante à cet égard lors de la mise en place de l'atelier participatif et lors de la diffusion des résultats.

Ce faisant, nous voulions mettre en place un espace de dialogue permettant de déployer leurs pouvoirs d'action et d'exprimer comment ils y participent (Daiute, 2010). À cet effet, nous adoptons un type de recherche participatif.

« [...] la recherche participative part de la conviction que le savoir n'est jamais un objet séparé de la personne, qu'il s'inscrit au contraire à même sa relation avec la personne et son expérience immédiate des circonstances dans lesquelles cette relation se produit. » (Bourassa et al., 2007, p. 1)

Selon l'angle d'approche privilégié, la recherche participative suppose une démarche qui devrait soutenir les acteurs à se libérer des contraintes sociales vécues qui limitent leur plein potentiel et le développement d'une représentation identitaire positive (Denzin et Lincoln, 2000). Elle demeure donc pertinente pour poser un regard plus juste sur la vie de jeunes réfugiés. Il ne suffit plus de considérer un temps de parole bien circonscrit pour accueillir leur voix, mais d'accorder une place pour déployer et renforcer leurs habiletés ainsi que leurs compétences linguistiques pour les jeunes moins à l'aise avec la langue d'usage (Miller et al., 2012).

Par la posture et le cadre théorique épousés, le chercheur a une idée de ce que les choses pourraient être (Delgado et Staples, 2008). À cet effet, faire de la recherche avec ces jeunes peut tenir lieu d'accompagnement mutuel vers la construction de connaissances et de nouvelles avenues. Puis, comme le mentionne Lafortune (2014) : « Mettre en relief la parole [des] jeunes suppose d'abord de les suivre sur leurs terrains, en prêtant attention à ce qui les préoccupe et les intéresse. Il s'agit ensuite de faire écho de ces préoccupations et intérêts dans la recherche » (p. 275). Cet espace permet de demeurer sensible aux « produits du quotidien », en accédant aux multiples réalités des jeunes réfugiés, et nous autorise à reconnaître les outils mobilisés par ces jeunes. La recherche avec les jeunes peut devenir un exercice réflexif important qui doit être bien adopté et compris par tous les acteurs si nous souhaitons que cet espace apporte des contributions significatives dans le domaine de la recherche (Delgado et Staples, 2008).

En somme, notre projet, à l'instar d'une épistémologie interprétativiste, dans un cadre participatif repose essentiellement sur les principes suivants :



- travailler à développer un espace d'échanges dialectique, réflexif et critique avec des jeunes réfugiés, groupe en marge du discours social ;
- privilégier le développement de connaissances avec les participants, à leur égard ;
- permettre un espace pour exprimer leurs expériences et déployer leurs compétences transférables à la compréhension de leur construction identitaire et de leurs parcours ;
- partager le pouvoir dans le processus décisionnel en matière de diffusion et d'analyse des données ;
- établir un climat de confiance et sécuritaire pour articuler leur histoire (Thorne, 2014).

Tenant compte, notamment, de ces principes, nous désirions que le terrain de recherche tire également profit de ce projet et du lien avec le chercheur, et ce projet devait contribuer aux intérêts de tous les acteurs concernés (Anadón, 2007).

### **3.1.1.2 Récit numérique dans un cadre participatif misant sur leur voix**

L'ethnographie visuelle regroupe un ensemble de techniques visuelles, telles que la vidéo, la photographie ou le dessin, employé tant comme outil d'archivage que comme objet de recherche pour la collecte de données (Mitchell, 2011 ; Pink, 2001). En anthropologie, les techniques visuelles ont permis de capturer l'Autre d'une manière visuelle, de mettre en scène une culture ou de chercher l'émancipation de l'Autre. Dans notre cadre de recherche, il ne s'agit pas simplement d'utiliser de ces techniques pour capter et de décrire une culture donnée, mais d'exploiter les multiples modes d'expression possibles, comme la vidéo, l'image fixe, la musique, l'écrit, etc., dans un ensemble, comme objet d'interposition entre le chercheur et les participants, et de les impliquer pour mieux saisir leurs expériences (Deutsch, 2008 ; Mitchell, 2011). Les méthodes tirées de l'ethnographie visuelle et plus précisément du récit numérique, mettent de l'avant le potentiel de la subjectivité des participants et permettent de demeurer sensible aux conditions du terrain et aux préoccupations des participants/cochercheurs (Pink, 2001). Puisque tout jeune use d'un éventail riche et varié de modes sémiotiques pour s'exprimer et représenter ses mondes, il s'avère pertinent d'offrir une occasion aux participants de les mobiliser pour refléter leurs idées de leurs parcours scolaire et migratoire en

faisant place, éventuellement, à une nouvelle lecture de leurs vécus. Elles demeurent des techniques méthodologiques et, dans notre contexte de recherche, le récit numérique prend part au processus de recherche dans son entièreté (Mitchell, 2011). Plusieurs recherches inspirées des méthodes de l'ethnographie visuelle et à la multimodalité sont particulièrement sensibles à représenter la voix des jeunes, et dans son authenticité (Dagenais, 2012 ; Eldén, 2012). Pourtant, ces approches demeurent beaucoup moins répandues dans le paysage méthodologique en éducation au sein de la communauté francophone (Pepin, 2014).

Comme énoncé dans le chapitre précédent, un de nos objectifs de recherche est d'impliquer de jeunes réfugiés dans un atelier aboutissant à la création de leur propre récit numérique (RN). Il s'agit d'un outil intéressant et particulièrement approprié pour un cadre participatif. Comme rapporté par Podkalicka et Campbell (2010), le récit numérique — technique de récit qui combine une multitude d'éléments créatifs et technologiques — peut devenir un vecteur d'*empowerment* pour les voix marginalisées. Ce genre d'outil autobiographique favorise l'expression de son vécu dans un cadre où le jeune est encouragé à illustrer ses capacités et ses intérêts personnels.

« Des outils d'intervention plus créatifs comme ceux de narrativité numérique ont le potentiel de rejoindre autrement les gens et de les interpeller comme sujet à part entière, en faisant appel à d'autres identités que celles qui réfèrent à leurs manques. Dans ce contexte, il est fort à propos d'étayer les connaissances sur des outils d'intervention qui permettent une expression de soi plus libre et qui contribuent à modifier les rapports de pouvoir entre l'intervenant et l'utilisateur. »  
(Lemelin, 2012, p. 19)

Aux fins de notre recherche, le récit numérique n'est littéralement pas considéré comme un outil d'intervention, mais plutôt utilisé comme instrument méthodologique dans un cadre participatif, visant une réflexion et une articulation du vécu et de la construction identitaire des jeunes ainsi que de leur implication dans la recherche. L'atelier de création de récits numériques devenait à la fois un espace d'échanges et un ensemble de procédés dans lequel l'identité, dans la pratique des jeunes réfugiés, est représentée et articulée pour rendre visibles leur construction et leur reconstruction identitaires. Par contre, une meilleure connaissance de cet outil permettra éventuellement de mieux l'envisager comme pratique novatrice, pour les écoles comme pour les organismes communautaires assurant les services aux jeunes réfugiés.

Suivant les principes de la recherche-action participative et nos intentions de recherche, l'outil du récit numérique était tout indiqué pour viser la voix des jeunes réfugiés. Thorne (2014), qui s'est penchée sur le récit numérique comme espace sécuritaire d'expression créative, illustre les meilleures pratiques contribuant à un espace sécuritaire et au climat positif dans la réalisation du récit numérique. Trois dimensions principales, qui chapeautent son cadre, soit le processus, la facilitation et les enjeux éthiques, sont considérées comme des zones d'influence dans l'espace de création (Thorne, 2014). La création d'un espace sécuritaire est fondamentale pour le processus de réalisation du récit numérique puisqu'il s'agit d'une pratique qui devient un lieu de partage de son histoire, pour toucher des sujets qui peuvent être délicats, pour se dévoiler peut-être pour une première fois, et ce, de façon très personnalisée. Dans notre projet de recherche, nous souhaitons à la fois toucher leur représentation de soi et les modes mobilisés dans un contexte d'articulation de leur construction identitaire. De plus, le dialogue doit se faire à l'écart d'un débat de jugements sur la recherche de la vérité (Thorne, 2014).

### **3.2 Terrain : recrutement et constitution du groupe de participants**

Dans cette section, il s'agit de détailler la démarche pour accéder au terrain de recherche dans le cadre d'une recherche participative. Dans certains cas, la procédure de recueil des données peut constituer un réel défi pour le chercheur, mais cette étape demeure primordiale pour établir des contacts et des liens avec le lieu où se fera la collecte de données. Le chercheur pourra tirer profit de ces liens tout au long de sa collecte de données et même après, lors de l'analyse des résultats, pour mettre en perspective des données selon le contexte.

En vue de susciter la participation de jeunes réfugiés dans le projet et comme l'identification du statut migratoire de ces jeunes est souvent inaccessible dans des cadres dits plus formels comme l'école, nous avons eu recours à un programme communautaire. De plus, considérant que les jeunes participants sont issus d'immigration de catégorie humanitaire, l'intérêt de solliciter les organismes communautaires s'avère pertinent, car plusieurs familles réfugiées se réfèrent à ces centres communautaires pour les soutenir à différents moments de leur projet migratoire (Montgomery, 2002; Vatz Laaroussi, 2009). Pour ce faire, plusieurs centres de

services communautaires de la région de Montréal ont d'abord été sollicités. D'une part, la grande majorité d'entre eux se sont montrés très intéressés par le projet, mais se sont abstenus pour des questions de logistique et de complications administratives. En effet, plusieurs organismes communautaires se trouvaient alors dans une conjoncture de remaniement organisationnel et vivaient des changements au niveau des ressources humaines et financières. D'autre part, certains organismes ont démontré aussi un intérêt marqué pour le projet et entrevoyaient sa nécessité et sa pertinence, mais avaient du mal à identifier le statut migratoire exact des familles immigrantes qui disposaient de leurs services ou à centraliser leur temps pour rejoindre spécifiquement les jeunes. Le taux de roulement du personnel des centres communautaires contactés était assez élevé, mais surtout celui de la communauté immigrante bénéficiaire de ces services. Les familles immigrantes, et particulièrement de statut réfugié, vivent des situations d'instabilité durant les premières semaines, voire plusieurs mois, suivant leur arrivée, ce qui rendait difficile l'ancrage d'un tel projet pour ces centres communautaires, notamment ceux offrant des services de première ligne. Dès lors, certains intervenants avaient des craintes au niveau du recrutement des jeunes et du taux de participation à long terme pour le projet participatif. De plus, quelques-uns de ces centres avaient un lien direct avec les parents, mais beaucoup moins avec les jeunes, et dans certains cas, aucun.

Finalement, en contactant un grand nombre d'organismes offrant des services d'aide de toutes sortes aux familles immigrantes, certains m'ont rapporté que les familles réfugiées ainsi que leurs enfants s'impliquaient souvent dans des lieux de culte, comme ceux de l'Église catholique de Montréal. Ces lieux, qui accueillent des familles réfugiées, deviennent un centre de références pour soutenir leur intégration. Quelques églises ont alors été contactées et le nom d'un organisme est revenu à quelques reprises comme lieu pour aider les familles réfugiées à s'installer : le centre *Santa Maria*<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Santa Maria : pseudonyme pour préserver l'anonymat.

### 3.2.1 Description du lieu de recrutement et terrain

Le centre *Santa Maria* est un organisme, affilié à des paroissiens et fondé dans les années 2000 pour répondre à certains besoins, devenant de plus en plus sérieux, de la communauté immigrante des quartiers environnants. Initialement, il était logé dans un petit bureau d'une paroisse, le directeur qui y travaillait bénévolement a ouvert, quelque temps plus tard, un centre indépendant, puis un centre d'hébergement, maintenant occupé par toutes sortes d'intervenants pour accompagner des familles immigrantes et réfugiées vers leur réinstallation et leur intégration sociale. En rencontrant divers intervenants et la direction de ce centre, nous avons pris connaissance de l'existence d'un groupe de jeunes. Ces jeunes, presque tous latino-américains, se réunissaient chaque semaine près du centre *Santa Maria* pour discuter d'une variété de sujets autour de questions spirituelles, mais aussi plus générales, qui les préoccupent. Pour des fins de confidentialité, nous allons utiliser un pseudonyme pour faire mention de ce groupe.

Le groupe *CASA* est né suite à la suggestion de quelques jeunes qui voyaient leurs parents aidés par l'organisme *Santa Maria*, mais qui constataient un manque au niveau de l'offre de services faite auprès des jeunes issus de l'immigration. Certains jeunes, dont une de nos participantes, avaient un groupe de soutien dans leur pays d'origine affilié à des églises et voulaient alors reproduire ce même genre groupe au Québec. Une des intervenantes du centre *Santa Maria*, avec l'appui de quelques jeunes, a progressivement mis sur pied un groupe de discussion (*CASA*) qui réunit maintenant plus d'une trentaine de jeunes issus de l'immigration. Le groupe est composé d'adolescents, d'adolescentes et de jeunes adultes, âgés de 12 à 25 ans environ. La plupart de leurs parents ont recours — ou déjà eu recours — aux services de *Santa Maria*. À présent, *CASA* est indépendant de *Santa Maria*, mais des contacts se font entre les intervenants, et les parents sont avisés de l'existence de *CASA* pour en informer leurs enfants.

La plupart du temps, les échanges au sein de *CASA* se faisaient en espagnol, mais les intervenants insistaient parfois pour dialoguer autour de divers sujets en français. De manière générale, le groupe de rencontre débutait par une activité ludique, qui servait d'activité « brise-glace », habituellement animée par un intervenant, mais parfois par un jeune du groupe. Puis, les jeunes s'installaient sur des chaises disposées en cercle et un intervenant émettait un

discours sur une thématique spécifique, par exemple, la persévérance scolaire ou l'importance de l'amitié dans l'intégration sociale, en faisant référence à des faits marquants de l'actualité de la semaine passée. Les jeunes étaient invités à débattre autour de la thématique suggérée ou à poser des questions. La séance se terminait par d'autres jeux, en lien ou non avec la thématique, un temps libre de discussion entre les jeunes agrémenté de musique et de quelques collations disposées sur une grande table au centre de la salle. La séance débutait généralement le vendredi vers 18h00 et certains jeunes pouvaient y rester jusqu'à 22-23h00. À quelques reprises au cours de l'année, d'autres activités étaient organisées, à des jours variables, à l'extérieur, comme une sortie à la cabane à sucre ou au spectacle musical de fin d'année de certains jeunes participants au groupe *CASA*.

Au moment de la collecte de données, en 2014, le groupe était bien implanté depuis plusieurs mois. Toutefois, près d'un an après, à l'hiver 2015, nous avons reçu comme information que les réunions du groupe *CASA* se faisaient de plus en plus rares et avec un taux de présence des jeunes plus bas. Certains membres du groupe soulignent la localisation géographique et l'emploi du temps variable des jeunes comme facteurs explicatifs, mais aussi le manque de ressources diverses pour favoriser le maintien et la consolidation du groupe *CASA*.

### **3.2.2 Recrutement des participants et considérations éthiques**

Lors d'une rencontre fixée par l'intervenante clé du groupe *CASA*, une description détaillée du projet et des séquences prévues pour la collecte de données a été offerte pour faire comprendre la démarche de la recherche. D'autres temps de rencontre ont également été fixés avec d'autres intervenants du groupe, pour nous permettre de prendre connaissance du contexte de ce groupe, des lieux et d'établir des liens avec les jeunes participants en question. Nous avons privilégié un cadre d'immersion ethnographique de quelques mois, plus précisément du début du mois de septembre à la fin du mois de décembre 2013. Cette immersion, effectuée par la chercheuse, s'est déroulée sous la forme d'observation et de participation au groupe de discussion chaque semaine, pour établir un lien de confiance, comme privilégiés dans le cadre de recherches-actions participatives avec les jeunes. Après quelques semaines passées au sein de *CASA*, les intervenants m'ont proposé de faire une

animation devant le groupe, pour témoigner de mon vécu scolaire universitaire en tant qu'étudiante, mais aussi de mon parcours plus général. Cette étape a été cruciale pour la poursuite du projet et aussi dans le cadre de mon immersion dans le groupe puisque des liens se sont créés. Au fil des semaines, l'observation sous forme d'assistance plus ou moins passive s'est progressivement transformée en participation, tant au niveau des échanges dans le groupe que dans l'organisation de quelques semaines thématiques, dont l'événement annuel pour célébrer Noël.

D'abord, un formulaire de consentement a été envoyé aux intervenants leur offrant une description du projet plus approfondie et du rôle de chacun dans le projet de recherche. Vers la fin du mois de novembre, avec l'aide d'une personne-ressource intervenant auprès des jeunes, s'est effectué le recrutement des participants. Cette personne-ressource n'a toutefois pas été présente lors de l'explication en détail du projet de recherche aux futurs jeunes participants, mais plutôt pour me guider à savoir quels jeunes avaient le statut de réfugié. Les participants ont été approchés pour faire partie de l'atelier participatif, d'abord à l'intérieur du groupe de discussion auquel ils prenaient part chaque semaine dans le sous-sol de l'église. Par contre, nous avons proposé d'instaurer l'atelier à une case horaire différente pour permettre aux jeunes de rester impliqués dans leur groupe de discussion *CASA* afin de ne pas les exclure de leur activité hebdomadaire. Les modalités entourant l'atelier seront présentées un peu plus loin, dans la section 3.3. Ainsi, le premier critère de sélection des participants concernait le fait d'avoir recours à des services offerts par le groupe de discussion *CASA*. En second lieu, les participants ont été sélectionnés selon leur statut d'immigration, c'est-à-dire qu'ils devaient être réfugiés ou avoir vécu l'exil, et résider au Québec au moment de la collecte de données. De plus, les jeunes devaient posséder une connaissance du français suffisante, principalement pour comprendre leurs implications dans la recherche et pour s'exprimer et suivre l'atelier librement. Néanmoins, nous ne voulions pas imposer une langue d'expression spécifique lors des séances et de la création du récit numérique ; un aspect qui a été précisé aux jeunes participants. Ce sont les participants eux-mêmes, volontairement, qui devaient fournir leur numéro de téléphone ou leur adresse courriel en prenant connaissance de la recherche, pour être contactés par la suite, ainsi que leurs parents.

Une lettre d'information, qui a aussi fait office de préinscription, a permis d'identifier les jeunes intéressés. Cette lettre a été distribuée à des jeunes, et/ou à leurs parents (ou tuteur légal), désirant participer au projet de recherche et donc, à l'atelier. À cette étape-ci, une dizaine de jeunes ont reçu la lettre et sept l'ont remise. À la réception de ces feuilles, une première rencontre a été fixée avec les sept jeunes concernés pour expliquer plus en détail en quoi consiste le projet de recherche. Cette étape s'est déroulée avant le début de l'atelier, qui lui a débuté à l'hiver 2014. Les sept jeunes qui ont pu participer à l'atelier et aux activités qui en découlaient ont rempli une forme écrite de consentement leur expliquant les objectifs et l'implication de chacun dans la recherche ainsi qu'à leurs parents. Les jeunes inscrits ont été informés du projet de recherche en personne, dans leur langue d'origine, et le formulaire de consentement donné en personne (voir en annexe A), pour l'autorisation du jeune et de son parent (ou tuteur légal), a été traduit dans leur langue d'origine.

L'échantillon a été réduit par attrition. Le groupe initialement composé de sept participants a été formé de cinq jeunes qui ont complété l'atelier et tous les modes de collecte de données. Deux participants se sont retirés tôt dans le processus, dont un qui n'a assisté à aucune séance de l'atelier. Ce dernier s'est montré intéressé, mais a dû abandonner le groupe *CASA* pour des raisons familiales. Les intervenants ont mentionné que les procédures d'immigration s'étaient grandement complexifiées et qu'il est possible que le jeune et sa famille aient eu l'obligation de retourner dans leur pays d'origine. Un autre jeune, aussi désireux de s'investir dans la recherche, a décidé, après quelques semaines, de se retirer du projet. Au début de la collecte, il a déménagé à l'extérieur de Montréal et ses différents emplois à temps partiel rendaient difficile son engagement dans la recherche.

En tout, nous avons estimé que la procédure de recueil des données, incluant le recrutement des participants, pouvait prendre entre quatre et six semaines. Toutefois, il en a été autrement, considérant la réalité de certains jeunes qui ne pouvaient pas donner suite rapidement. Ainsi, la période pour la procédure de recueil, entre le moment où nous avons expliqué le projet aux intervenants du groupe *CASA* et la réception de toutes les formes de consentement, s'est plutôt étendue à près de dix semaines. Ce délai nous a permis de rencontrer à plusieurs reprises les



acteurs impliqués pour expliciter le projet de recherche, puis de leur laisser un temps de réflexion raisonnable pour signer le document officiel autorisant la collecte de données.

Le Tableau III illustre la planification globale des procédures quant au milieu du terrain et du recrutement :

Tableau III. Résumé de la planification

Période	Déroulement	Buts
<b>Août à septembre 2013</b>	<p>Contact avec le terrain pour le développement du projet - pour la collecte des données :</p> <p>Contact d'une personne-ressource de Santa Maria.</p> <p>Mise en relation avec intervenants de <i>CASA</i> et signature des formes de consentement auprès des intervenants de <i>CASA</i>.</p>	<p>Établir un contact avec une personne-ressource pour aider au recrutement des participants ;</p> <p>Solliciter des jeunes pour participer au projet et fournir une feuille de préinscription.</p>
<b>Septembre à décembre 2013</b>	<p>Assistance et participation au sein du groupe <i>CASA</i> et prise de notes dans un journal de bord comme suivi.</p> <p>Présentation de mon parcours scolaire devant le groupe.</p> <p>Distribution des formulaires de consentement et planification des rencontres d'explication du projet de recherche.</p>	<p>Établir des liens avec les jeunes ;</p> <p>M'intégrer pour mieux comprendre le contexte ;</p> <p>identifier les jeunes potentiellement intéressés au projet ;</p> <p>M'assurer du consentement parental et/ou des participants.</p>
<b>Décembre 2013</b>	<p>Rencontres avec les jeunes pour convenir des formalités autour de la logistique de l'atelier avec les jeunes (lieu, horaire, etc.)</p>	<p>Faire les présentations et exposer à nouveau le projet et les possibilités aux participants ;</p> <p>Impliquer les jeunes dès le début dans l'organisation de l'atelier qui deviendra leur espace.</p>

### 3.2.3 Description des jeunes participants

La collecte de données s'est faite auprès d'un groupe constitué finalement de cinq jeunes qui ont participé à toutes les étapes de la collecte. Ceci a permis un déroulement efficace, sécurisant et de qualité pour chaque phase de la collecte de données. Le fait de former un petit groupe a aussi permis d'assurer la présence des ressources adéquates à l'égard de ces jeunes et de développer une atmosphère de confiance (Miller et al., 2012 ; Temple et Moran, 2006). Le groupe était constitué de cinq jeunes ayant vécu l'exil, quatre filles et un garçon, âgés de 15 à 21 ans à la fin de la collecte de données ; tous d'origine mexicaine et arrivés au Québec depuis quelques années. Il y avait deux dyades de fratrie dans le groupe.

Le Tableau IV présente quelques informations quant à ces participants ; une description plus détaillée de chaque jeune est présentée dans les prochains chapitres.

Tableau IV. Participants : informations à l'hiver 2014

Jeunes	Âge	Année d'arrivée au Québec	Niveau scolaire au Québec	Dernière scolarité au Mexique
Rosa <b>(sœur de Noah)</b>	21 ans	2009	CEA : Niveau 4 et 5e secondaire	Études secondaires complétées, amorce d'études préparatoires pour l'université
Noah <b>(frère de Rosa)</b>	16 ans	2009	5e secondaire	Primaire
Nadia	20 ans	2010	CEA : Français de transition, puis cours de niveau 4e secondaire	Études secondaires complétées, amorce d'études préparatoires pour l'université
Isabella <b>(sœur de Lina-Maria)</b>	15 ans	2011	3e secondaire	Primaire
Lina-Maria <b>(sœur de Isabella)</b>	18 ans	2011	CEA : Français de transition	Secondaire

### 3.3 Types de données : instruments

Cette section permet de présenter les outils de collecte de données et leur contenu. Nous inspirant de divers projets de recherche mobilisant l'ethnographie et la littératie multimodale,

dont celui de « *Cartographie des récits* » (Miller et al., 2012), nous avons travaillé, notamment, sur la place de l'expression et du dialogue autour du vécu de jeunes réfugiés, afin de mieux comprendre leur construction identitaire. L'atelier de plusieurs séances et la collecte des données, incluant la diffusion et les entrevues, se sont étendus sur quelques mois, de janvier à juillet 2014. La collecte de données a débuté au même endroit où se réunissait le groupe *CASA*, soit dans le sous-sol d'une église. Par contre, plusieurs autres séances se sont déroulées à l'extérieur de ce lieu, à savoir, dans un local réservé par la chercheuse à l'Université de Montréal ou dans une bibliothèque municipale choisie par les jeunes.

Voici un tableau (Tableau V, p. 102) qui récapitule la séquence des séances de l'atelier ainsi que les modes de collecte de données auxquels nous avons recouru, la séquence a été ajustée au fur et à mesure que le projet avançait. Pour diverses raisons, à maintes reprises, des participants ont dû annuler subitement des séances individuelles prévues ; ces dates ne sont pas comptabilisées et indiquées dans ce tableau. Le tableau qui suit illustre la version modifiée.

Tableau V. Séquences de l'atelier ; hiver, printemps et été 2014

Période	Activité	Données
1) 24 janvier 2014 1 <sup>re</sup> séance en groupe au centre du groupe CASA Durée : 1h15	Collage autoportrait et présentation	Enregistrement vidéo de 20 minutes ; Archives de 5 collages autoportrait ; Notes de terrain
2) 4, 6, 7, 11 et 12 février 2014 5 rencontres individuelles dans des lieux différents Durée : entre 1 et 2 h	Exercices d'écriture	Enregistrements audio de 3h00 au total ; Archives des exercices (5 exercices minute et trame sonore de ma vie) ; Notes de terrain
3) 14 février 2014 Séance en groupe au centre du groupe CASA (écourtée en raison des absences dues à une tempête de neige) Durée : 1h	Discussion autour du projet RN	Enregistrement vidéo de 45 minutes ; Notes de terrain
4) 21 février 2014 Séance en groupe au centre du groupe CASA (écourtée en raison du retard des jeunes et réunion au centre) Durée : 1h30	Exercices d'écriture « carte postale » Discussion autour du projet RN	Enregistrements vidéo de 1h25 ; Archives des exercices (3 cartes postales)
5) 4 mars 2014 Séance en groupe à l'Université de Montréal Durée : 5h30	Initiation au RN, introduction au logiciel iMovie, discussion sur les idées pour la création de l'histoire du RN	Enregistrements vidéo de 3h30 ; Archives des jeunes pour la création du RN (notes, photos personnelles, scénarimage, etc.) ; 2 projets iMovie enregistrés Notes de terrain
6) 14 mars 2014 Rencontre individuelle, initialement de groupe, mais annulation de certains participants Durée : 2h00	Poursuite du projet RN et familiarisation de iMovie	Enregistrements audio de 1h50 ; Archives du participant (photos, narration, notes des séquences de montage, transcription pour les sous-titres.) ; 1 projet iMovie enregistré
6*) 18 mars 2014 Rencontre de groupe dans une salle à la bibliothèque municipale Durée : 3h30 (*Reprise de la séance annulée du 14 mars)	Poursuite du projet RN et familiarisation de iMovie	Enregistrements audio de 3hrs Archives des jeunes (scénarimage, photos, narration, notes des séquences de montage.) ; 4 projets iMovie enregistrés ; Notes de terrain
7) 6, 8, 14 et 15 avril 2014 5 rencontres en dyade et individuelles dans des lieux différents Durée : entre 1h30 et 3h30	Poursuite du projet RN : montage, ajout d'effets spéciaux, musique, etc.	Enregistrements vidéo et audio de 2h45 au total ; Archives des jeunes (scénarimage, photos, narration, notes des séquences de montage, etc.) ; 5 projets iMovie enregistrés ; Notes de terrain
8) 11, 16 et 21 avril 2014 3 rencontres individuelles dans des lieux différents Durée : 30-45 minutes	Peaufinage du RN	Enregistrements audio de 45 minutes au total ; Archives des jeunes (photos, narration, notes des séquences de montage, etc.) ; 3 projets iMovie enregistrés.

Période	Activité	Données
9) 21 avril 2014 Groupe de discussion : 1h45 Fin de l'atelier	Activités 'affiches', visionnement des RN en groupe, bilan	Enregistrements vidéo de 2hrs ; Affiches de l'activité ; Notes des jeunes sur leur interprétation des RN ; Notes de terrain
Entrevues individuelles Du 1 <sup>er</sup> mai au 3 juillet 2014	2 entrevues par jeune	Pour un total de +/- 16 heures d'enregistrement audio Notes de résumé ; 5 feuilles de bilan (remises lors le 21 avril 2014 5 lignes du temps
10) 27 juin 2014 de 18h30 à 21h00 Événement présentation des projets RN au groupe CASA	Présentation de 3 projets RN : Rosa, Noah et Isabella	Notes de résumé

### 3.3.1 Collecte de données : activités de l'atelier participatif

Cette recherche s'articule autour d'un atelier participatif, proposé à un groupe de jeunes réfugiés, aboutissant à la production d'un récit de vie sur eux-mêmes, sous forme numérique. L'atelier, qui comportait dix étapes principales (comme l'indique le tableau ci-haut), s'est échelonné sur plusieurs semaines, totalisant plus d'une trentaine de rencontres, incluant les entrevues individuelles. Les rencontres ont duré de 1h00 à 5h30 environ chacune (se référer au Tableau V pour plus de précisions). Les séances de l'atelier se déroulaient en groupe et quelques-unes se sont faites séparément, par personne ou en dyade.

#### 3.3.1.1 Présentation et description des activités

##### Étape 1 - la production du collage autoportrait

L'atelier, animé par la chercheuse principale, proposait diverses activités, dont la production d'un collage autoportrait individuel d'images qui donne lieu à une première présentation de chaque participant. Cette production consistait à mettre sur une affiche des images, des mots et des expressions écrites personnifiés par chaque participant, le tout guidé par quelques questions formulées par l'animateur. Les exemples de questions pour susciter le travail sur le collage d'images ont été : quelles images décrivent le mieux qui je suis ? Quelles

sont les valeurs qui me représentent ? Qui suis-je comme apprenant, élève ? Etc. Nous avons mis à la disposition des jeunes différentes publications publiques (revues, journaux, catalogues publicitaires) dans lesquelles ils pouvaient sélectionner les images de leur choix. Pour éviter de restreindre leur choix au niveau des publications offertes et présélectionnées, nous avons aussi encouragé les participants à dessiner ou à utiliser des mots pour représenter leurs idées. Cette activité permettait de présenter brièvement chaque jeune participant au groupe, car chacun devait montrer son affiche aux autres participants et l'expliquer. Les jeunes pouvaient aussi faire l'expérience d'un premier partage de leur représentation de soi au sein du groupe. Cette activité de collage a également facilité et initié les participants à une première réflexion de leur identité dans le cadre de l'atelier (Daiute, 2010). Plus tard, cette production a été utilisée, lors d'une entrevue individuelle avec chaque participant, pour susciter à nouveau une articulation sur leurs parcours, leur identité.

### **Étapes 2 à 4 - les activités d'écriture**

Les jeunes étaient guidés dans un processus d'écriture par l'entremise de plusieurs exercices d'écriture variés. Ces exercices ont, à différents niveaux, pour but de stimuler la réflexion et la formulation de leur récit et de leur construction identitaire autour de leurs parcours scolaire et migratoire. Aux premières séances de l'atelier, trois exercices ont été présentés : l'écriture d'une carte postale, les écrits-minute et la trame sonore de ma vie. Ce dernier exercice exigeait un accompagnement plus soutenu, il a donc été effectué individuellement. Tous ces exercices d'écriture visaient éventuellement à développer l'histoire à transposer en partie, ou en intégralité, dans le récit numérique, ou simplement à alimenter le processus de réflexion à l'égard de leurs parcours migratoire et scolaire.

D'abord, les écrits-minute, exercice rapide de 5 à 10 minutes, étaient suggérés individuellement aux jeunes comme moyen de se replonger dans leurs souvenirs en y associant des éléments sensoriels. Formellement, il été demandé de penser à un endroit qui avait de l'importance pour les jeunes et de dresser une liste des éléments multisensoriels pouvant décrire cet endroit. Les jeunes pouvaient évoquer des aspects visuels, sonores, tactiles ou olfactifs associés à cet endroit.

En second lieu, à travers l'exercice écrit « trame sonore de ma vie », les jeunes étaient invités à répertorier entre huit et dix événements marquants (perçus comme positifs et/ou négatifs) personnels pré et/ou postmigratoires. Cet exercice était également réalisé individuellement. Les jeunes devaient ensuite sélectionner trois événements selon eux plus importants ou marquants à ce moment-là, et les décrire sur papier. Les jeunes pouvaient faire une description avec des phrases complètes ou simplement relater des mot-clés permettant de comprendre l'essence de chaque événement. Puis, il était demandé de réfléchir à une pièce musicale (avec ou sans paroles) qu'ils pouvaient associer à chacun des trois événements décrits. Les jeunes avaient à leur disposition leur lecteur de musique personnel ou pouvaient naviguer sur Internet. Cet exercice a varié dans la durée selon les participants. Certains jeunes l'ont réalisé en 45 minutes environ, tandis que d'autres ont investi près d'une heure et demie dans sa réalisation.

En dernier lieu, l'exercice de « la carte postale » permettait aux jeunes de rédiger une carte postale à un ami ou à un membre de leur famille. Le temps de rédaction était d'une quinzaine de minutes environ. Chaque jeune devait choisir une personne pour adresser sa carte postale et la rédiger en parlant soit du pays d'origine, soit du Québec, soit d'un lieu idéal à leurs yeux. De plus, des photos étaient disposées sur la table et chacun devait en choisir une pour la couverture ou dessiner sa carte postale. Cet exercice, d'une vingtaine de minutes, a été effectué par seulement trois des participants, les deux autres étant absents à cette séance.

### **Dernières étapes - le récit numérique (RN) et le scénarimage.**

Au choix des jeunes et dès le début de l'atelier, il était convenu que le récit numérique allait se faire individuellement. Au cours des séances, nous avons, à quelques reprises, instauré des temps d'échanges sur la manière dont le projet prendra forme, parfois organisés par la chercheuse et d'autres fois, selon l'initiative des participants.

La première consigne a été : « *Faites un récit qui vous représente bien - ce que vous êtes et ce que vous avez vécu, en prenant compte de vos parcours.* » Puis, quelques explications supplémentaires ont été données au cours de l'atelier. Des rencontres ont d'ailleurs été

planifiées pour discuter et définir la thématique précise du récit numérique, selon des balises fixées par les jeunes. Finalement, nous avons formulé la consigne par la question suivante : « *Comment me représenter comme jeune élève réfugié ?* », le tout utilisant divers procédés sur support numérique vidéo en quelques minutes. Au total, chaque jeune a bénéficié de 5 à 7 rencontres, individuelles ou en groupe, pour travailler sur son récit numérique. Ces séances étaient directement consacrées au développement du récit numérique, ce qui comprenait la composition du récit (sous forme écrite, graphique ou orale), le scénarimage, le choix des images (photo et/ou vidéo), le choix de la trame sonore et le montage. Le récit numérique pouvait prendre diverses formes. Par exemple, les jeunes pouvaient décider d'inclure une séquence vidéo où ils s'interviewaient, en dyade, en exprimant leurs opinions sur la place des jeunes immigrants et réfugiés à l'école ou n'utiliser que des images sélectionnées en ajoutant une narration orale comme trame dans la vidéo.

Globalement, les jeunes pouvaient exprimer leurs préoccupations générales et spécifiques face à leurs expériences scolaires et migratoires, leur représentation de soi, ce qu'ils aiment et ce qu'ils critiquent. Il s'agissait notamment de synthétiser leurs idées dans un scénarimage et d'exprimer, par une variété de modes sémiotiques, ce qui les représentait en articulant autour de leurs parcours migratoire et scolaire sous forme vidéo. Le scénarimage, aussi connu sous le terme de scénarimage, est un procédé inspiré du secteur cinématographique, qui permet de visualiser en séquence les scènes dans l'ordre souhaité. Emprunté surtout au monde cinématographique et de la télévision, ce procédé se présente généralement sous forme de dessins ou d'esquisses en série pour nous donner une vue d'ensemble du récit numérique, dans le cas qui nous concerne. Bien que la démarche du RN mette de l'avant l'utilisation d'un scénarimage traditionnel (voir annexe B), quelques jeunes préféraient une forme différente pour modeler leur histoire. Des jeunes voulaient façonner leur histoire sous forme traditionnelle écrite ou créer leur histoire tout en se familiarisant au logiciel d'*iMovie*. Des modèles de création de RN sont disponibles pour nous guider dans le processus. Le *Center for Digital Storytelling* propose par ailleurs sept étapes consécutives, dont le « *story circle* » qui implique l'écriture d'une histoire et la rétroaction des participants à l'égard de cette histoire, mais aussi la période de travail individuel pour écrire l'histoire/le scénario, l'enregistrement audio de l'histoire, la compilation des différents éléments et la mise en commun des éléments



à intégrer dans le récit numérique avec le scénarimage, le tutoriel, comme formation sur le montage vidéo, et la projection des récits numériques (Lambert, 2002). Certaines de ces étapes ont inspiré l'organisation de l'atelier, mais plusieurs ont été adaptées ou carrément abandonnées suivant notre contexte de recherche, comme le « *story circle* ». De plus, nous n'avons pas effectué les étapes dans cet ordre précis. Dans notre contexte, plusieurs rajustements étaient nécessaires pour répondre à la fois aux objectifs de recherche et aux réalités des jeunes participants, qui sont au cœur du projet de recherche.

Tout de même, pour mieux accompagner les participants dans le processus créatif, quelques activités-guides étaient proposées à certains d'entre eux pour éviter un désalignement des étapes derrière le RN. Ces activités-guides, sous forme de discussion orale ou d'exercice écrit, visaient principalement à guider et à déclencher le processus de création du RN (voir un exemple en annexe C). Elles étaient édifiées autour des questions suivantes :

- Qu'est-ce qui me représente ? Qui suis-je ? Mes valeurs ? Mes qualités/défauts ?
- Qu'est-ce que je veux dire sur moi, sur mon entourage, sur mon parcours ?
  - Ma famille ? Traditions familiales ici et/ou là-bas ? Des événements importants dans ma famille.
  - Mes amis ? Ici, là-bas, les nouveaux, les perdus et plus.
- Qu'est-ce que je veux laisser savoir ?
- Quel message ai-je envie de transmettre ? Et à qui ?
- Quelles émotions ai-je envie de transmettre/d'exprimer ?
- Est-ce que mon parcours semble différent des autres élèves dans ma classe ? En quoi ?
- Comment a été mon trajet vers le Canada ? Mes attentes face à l'avenir ? Mes rêves ?

Aussi, nous avons fait une initiation au logiciel de montage vidéo *iMovie*. Ce temps de formation a varié d'un jeune à l'autre et dépendait notamment de la familiarité des participants avec la technologie et avec ce type de logiciel de montage vidéo.

### **3.3.2 Collecte de données : autres techniques**

#### **3.3.2.1 Documenter le processus et la création du récit numérique durant l'atelier - notes et observations filmées**

Nous avons documenté le processus de l'atelier grâce à un cahier de notes tenu par l'animateur (la chercheuse principale) et aux enregistrements vidéo pour capter les moments d'échange entre les jeunes (Banks, 2001). Lors des séances individuelles, nous avons décidé, en accord avec les participants, de capter ces moments par enregistrement audio au lieu d'utiliser la caméra vidéo. Certains jeunes se sentaient ainsi plus à l'aise. Le cahier de notes, rédigé par la chercheuse, a permis de documenter la démarche méthodologique de l'atelier et de décrire ce qui se passait ou a été utilisé pour commenter un événement particulier dans le déroulement des séances (Baribeau, 2005). Lorsque le déroulement de la rencontre le permettait, les notes étaient écrites simultanément de manière sommaire, puis elles étaient retranscrites avec plus de détails dans les 24 heures suivant la séance. Dans certains cas, surtout lors des séances individuelles, comme l'accompagnement et l'animation de la chercheuse exigeaient une attention plus soutenue, les notes étaient entièrement transcrites après la rencontre, dans les mêmes délais. Cet outil, complémentaire aux autres instruments utilisés, permettait de rendre compte du contexte de l'atelier, mais aussi des premières intuitions analytiques de la chercheuse en ce qui concerne les parcours des participants. Au total, nous avons dix documents de notes de terrain complétés et une dizaine d'heures d'enregistrement audiovisuel, excluant le groupe de discussion et les entrevues individuelles.

De plus, les jeunes pouvaient tenir un journal de bord et prendre des notes quand ils le souhaitaient dans un cahier donné au début de l'atelier. Les jeunes ont eu la possibilité de s'articuler à l'écrit dans un cahier personnel. À quelques reprises, des feuilles ont été distribuées, leur demandant leurs commentaires sur le déroulement de l'atelier et nous permettant de mieux guider et accompagner les jeunes dans le processus de création du RN. Certains jeunes ont décidé de conserver ces notes à des fins personnelles.

### 3.3.2.2 Groupe de discussion

Malgré l'explosion des nouvelles technologies et des médias sociaux, il faut garder en tête que ce ne sont pas tous les jeunes qui y ont accès quotidiennement ou qui se sentent à l'aise avec l'utilisation de ces outils (Buckingham, 2008). À travers la recherche, l'intérêt est alors de focaliser sur le processus et d'amener les jeunes à interpréter leur production comme leur démarche (Mitchell, 2011). Les différents modes (image, musique, écrit, etc.), d'une manière ou d'une autre, deviennent des outils personnels d'articulation identitaire, mais chacun a un rapport singulier avec les supports audiovisuels et, en tant que chercheur, notre rôle est d'explorer aussi cette relation à travers le discours des jeunes (Guerrero et Tinkler, 2010 ; Pink, 2007). Il faut préciser également que les données recueillies peuvent émerger à la fois du processus de celui qui a créé le produit, mais aussi de ceux qui le regardent. De là l'intérêt d'allouer du temps aux discussions de groupe (Mitchell, 2011).

À la fin de l'atelier, un temps de discussion a d'abord été initié par l'animateur et poursuivi par les participants. La chercheuse, qui joue aussi le rôle d'animateur, a sollicité les jeunes pour dialoguer autour de l'atelier. À cette séance, les productions des récits numériques faites durant l'atelier ont été présentées dans le groupe et brièvement analysées avec les jeunes lors de la discussion en groupe, qui était filmée pour des fins de recherche seulement. Ce temps de discussion a permis de recueillir les impressions des jeunes, de présenter les productions de tous et d'impliquer les jeunes dans l'interprétation des données et dans la forme d'exposition des projets vidéo à la fin de l'atelier. Cette rencontre avait lieu dans un local réservé à l'Université de Montréal. Par ailleurs, au choix des jeunes, nous avons consacré un temps pour la visite de quelques lieux faisant partie des bâtiments de l'Université de Montréal, comme les bibliothèques, les cafés étudiants, une salle de classe, etc.

Le déroulement de cette séance s'est effectué comme suit : invités à retourner dans la salle réservée à cet effet, nous avons d'abord présenté le plan de la séance, en nous assurant qu'il convenait à tous. Tout en mangeant, les jeunes étaient conviés à une activité de tempête d'idées menant à une discussion concernant, entre autres, l'intégration sociale et scolaire. Plus exactement, cinq affiches inscrivant les mots (en espagnol), choisis auparavant par les jeunes lors de discussions, « réussite », « intégration », « école », « identité » et « futur » étaient

disposées sur un mur de la salle. À tour de rôle, et avec des crayons de couleurs différentes, les participants devaient écrire des mots ou des expressions qui illustrent ce qu'ils pensent en lien aux termes présentés. Par la suite, en groupe, les jeunes étaient sollicités pour expliquer certaines de leurs réponses et pour partager leur avis sur ces mots.

S'ensuit du visionnement des RN de chacun. À ce moment, et pour chacune des vidéos, le jeune notait individuellement sur une feuille ce qui l'interpellait du RN et une phrase qui le résume, selon lui. Une feuille bilan a aussi été distribuée aux jeunes recueillant leurs impressions et leur expérience générales dans l'atelier. Certains semblaient démotivés à l'idée de devoir écrire à nouveau, cette feuille pouvait donc être remplie à la maison et remise lors des entretiens individuels. Néanmoins, nous avons décidé de faire un retour parlé sur l'atelier et de recueillir les commentaires globaux de tous les participants sur les points positifs ou négatifs, selon eux, du processus derrière la réalisation d'un RN. De plus, les jeunes ont été encouragés à réfléchir au mode de présentation en sélectionnant le lieu, le temps et les types de productions à exposer, dans un contexte choisi par eux, selon ce qu'il était possible de faire. Par exemple, les jeunes pouvaient décider de présenter seulement leurs projets à leur famille, dans le cadre d'une soirée porte ouverte au centre communautaire affilié, ou le vendredi soir, lors des groupes de discussion *CASA*, ce qui a été privilégié par les participants. Trois jeunes ont voulu présenter leur projet de RN au groupe *CASA* et deux autres jeunes ont décidé de ne pas le présenter. La présentation des trois projets RN a eu lieu le 27 juin 2014 dans le sous-sol de l'Église où se déroulent les rencontres du groupe *CASA*. Évidemment, un espace d'exposition personnelle pouvait s'ajouter plus tard, au choix des jeunes. À cet égard, une jeune participante nous a contactés à l'automne 2015 pour nous indiquer qu'elle voulait présenter son récit numérique dans le cadre d'un projet scolaire. Les jeunes ont pu conserver une copie de leur RN et peuvent ainsi prendre la décision au sujet de sa diffusion, au moment où ils le désirent et selon la plate-forme souhaitée. En aucun cas, la diffusion ne devra contrevenir aux modalités des formes de consentement de tous et celle-ci devra respecter le choix des jeunes.

### 3.3.2.3 Entrevues semi-dirigées individuelles et présentation du schéma d'entrevue

En plus des activités proposées lors de l'atelier vidéo, deux entretiens individuels semi-dirigés ont été effectués avec chaque participant, d'une durée d'environ 60 à 120 minutes chaque, et captés sur support audio. Ce type d'entretien demeure un instrument très prisé dans les recherches de type exploratoire et pour mener des formes narratives autour de l'expérience subjective, car il permet d'approfondir les concepts importants pour le chercheur, tout en laissant une flexibilité pour l'émergence d'idées qui n'étaient possiblement pas envisagées par l'intervieweur chercheur (Baribeau et Royer, 2012 ; Boutin, 1997 ; Deutsch, 2008 ; Schensul, Schensul, et LeCompte, 1999).

Avant le commencement officiel de l'atelier à l'hiver 2014, nous avons prévu d'effectuer la première entrevue plus tôt dans l'échéancier. Finalement, au fur et à mesure que les rencontres de l'atelier se déroulaient, nous avons convenu qu'il était plus approprié de réaliser les deux entrevues un peu plus tard. Cela nous laissait plus de temps pour établir une relation d'aisance entre nous, puis les jeunes participants pouvaient se concentrer pleinement sur leur récit numérique jusqu'à son aboutissement. Les deux entretiens ont été réalisés avec les jeunes après le groupe de discussion, entre mai et juillet 2014. D'abord, un entretien a été effectué pour chaque jeune immédiatement après la réalisation du récit numérique, pour colliger, notamment, des données quant à leurs expériences autour de leurs parcours migratoire et scolaire. Un autre entretien a été réalisé plus tard pour discuter, entre autres, de leur participation au projet et faire un retour sur leurs parcours ainsi que sur leur récit numérique. Ces entretiens se sont déroulés à la fois en français et en espagnol, selon le désir des jeunes participants. Le schéma d'entrevue suivant présente les grandes lignes du contenu de ces entretiens. Aussi, un guide d'entrevue plus détaillé est présenté en annexe (D). Ce guide d'entrevue a été lu et relu avant chaque passation d'entrevue, donnant lieu à une meilleure aisance de la part de l'intervieweuse, pouvant ainsi ressembler davantage à un échange qu'à une entrevue stricte et formelle. Par ailleurs, nous pouvons constater que le nombre de questions du canevas d'entrevue en annexe est plutôt grand considérant notre intention de conduire une entrevue semi-dirigée et non une entrevue dirigée. À cet égard, les questions écrites ont principalement servi de repère pour l'intervieweuse, afin de s'assurer que nous

abordions et couvriions les thématiques voulues, sans toutefois nous y restreindre, et nous autorisant aussi des passages sinueux. Ainsi, nous n'avons pas forcément suivi le guide de manière linéaire et méticuleuse, mais les questions nous permettaient, à certains moments, des relances. Puisque les entrevues ont été menées en deux temps, ce guide d'entrevue détaillé nous aidait aussi à identifier ce qui pouvait nous paraître manquant lors de l'écoute de la première entrevue, avant de conduire à la seconde.

### **Schéma d'entrevue**

Le guide d'entrevue est subdivisé en plusieurs thématiques (se référer à l'annexe D pour voir les questions formulées). Chaque segment du guide d'entrevue est lié à une thématique précise ciblant des composantes de notre cadre conceptuel, comme le vécu scolaire et les défis au cours du parcours migratoire. Toutefois, les thématiques peuvent s'imbriquer une dans l'autre au cours des deux entretiens et d'autres peuvent ressortir au fil de l'entretien, liées au processus de construction identitaire.

#### ***Première entrevue (premiers segments de questions) - Exercice ligne de temps, présentation, parcours migratoire et scolaire***

Cette première partie de l'entrevue comporte essentiellement des questions pouvant dresser le profil sociodémographique du jeune, son trajet migratoire ainsi que sa scolarité. Il s'agit de comprendre notamment comment le jeune a perçu son arrivée au Québec et de l'amener tranquillement à formuler les raisons entourant le départ de son pays d'origine. En continuité avec la première partie de l'entrevue, les questions émises permettaient au jeune de s'exprimer sur les possibles défis d'intégration vécus, lors de son arrivée et jusqu'à maintenant, mais également sur ce qui l'a aidé à travers son processus d'établissement au Québec. Nous avons également questionné le jeune sur ses pratiques transnationales, à savoir s'il prend contact avec sa famille élargie ou d'autres personnes de son entourage qui vivent à l'extérieur du Québec, et quelles formes et significations prennent ces liens transnationaux. Toutes ces informations soutiennent la constitution des profils des répondants. Chaque participant a également été invité à tracer son parcours sur une ligne du temps. Des questions à l'égard de leurs parcours scolaire et migratoire ont guidé les jeunes tout au long de la réalisation de cette

ligne du temps. Sur une affiche, une ligne de temps a été dessinée avec des points de repère dans le temps (passé, présent, futur). Le participant disposait de l’affiche avec un axe pour représenter une ligne du temps. À l’aide d’un crayon marqueur et de *post-it*, il devait identifier les événements suivants :

- Année de naissance ; départ du pays d’origine ; pays transit, s’il y a lieu ; arrivée au Québec ;
- Années et villes des écoles fréquentées (niveaux primaire, secondaire, préparatoire, centre d’éducation aux adultes et/ou CÉGEP/autre école spécialisée, université)

Puis, avec des *post-it*, les jeunes devaient repérer les événements qui ont représenté les défis les plus importants à leurs yeux. Aussi, ils pouvaient rajouter d’autres événements importants, positifs comme négatifs, qui font partie de leur parcours.

Occasionnellement, la ligne de temps était réutilisée pour approfondir des réponses émises ou pour préciser certaines informations quant aux parcours des jeunes. Certains participants pouvaient jeter un coup d’œil sur leur ligne du temps pour visualiser leurs parcours tout au long des entretiens.

***Première entrevue (segments de questions 3 et 4) - Vécu scolaire, processus d’inclusion scolaire, les espaces éducatifs et les relations avec les pairs***

Le but de cette partie d’entrevue est de comprendre le parcours scolaire et les expériences reliées à la scolarisation, que ce soit à l’école ou ailleurs, chez le jeune. Il s’agit aussi de s’attarder à comment le jeune perçoit son environnement scolaire ici, au Québec, et comment il le compare avec son vécu dans son pays d’origine. Ce volet de l’entrevue met aussi l’accent sur les relations avec les pairs, les performances académiques, les sentiments face aux mondes social et scolaire, la motivation, la présence ou non de discrimination, etc. Une petite partie de cette entrevue est aussi consacrée au retour sur la production individuelle du collage d’images. Quelques questions sont posées pour amener le jeune à interpréter sa propre production et à formuler oralement ce qu’il a voulu exprimer.

### *Deuxième entrevue (segment de questions 5) - Identité, projection et bilan de l'atelier ainsi qu'un retour sur le récit numérique*

Ce volet d'entrevue représente pratiquement toute la deuxième entrevue et rassemble plusieurs sous-thématiques. Les questions contribuent à appréhender une partie de sa construction identitaire et ses mondes figurés, c'est-à-dire qu'elles sont formulées de manière à comprendre comment le jeune se perçoit et aussi comment il envisage son futur, à court terme et à plus long terme. Les questions permettent aussi de faire verbaliser le jeune sur son positionnement à l'égard de son origine culturelle, mais aussi de son statut de réfugié dans son parcours. Lorsque nécessaire, cette deuxième entrevue a aussi permis de faire un retour sur certains aspects à aborder ou à clarifier de la première entrevue. De plus, une portion de cette entrevue a pour but de faire un retour sur les projets de chaque jeune. L'objectif est d'orienter le jeune à réfléchir sur son récit numérique en le guidant par quelques questions comme :

- Peux-tu me décrire ta réflexion derrière les photos que tu as prises et ce que ça signifie pour toi ? / La musique ? La vidéo ? Etc. ; Quel message voulais-tu faire passer ?
- Est-ce qu'il y a autre chose que tu voulais mettre ?
- Comment te sentais-tu en faisant la vidéo et en revoyant ta vidéo ou celle des autres ?  
Etc.

Finalement, les jeunes ont été invités à écrire trois choses à retenir selon eux au sujet des jeunes réfugiés. Si désirés, les jeunes pouvaient prendre le temps d'y penser davantage et me l'écrire par courriel ou lors d'une autre rencontre.

## **3.4 Traitement et analyse des données**

« L'étape de l'analyse consiste à trouver un sens aux données recueillies et à démontrer comment elles répondent à la question de recherche que le chercheur a formulée progressivement » (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, et Mayer, 1997, p. 99). Cette étape consistait à traiter et à analyser les données issues de la collecte de données tirées de l'atelier avec les jeunes participants. Elle fut maintes fois repensée et remise en question avant



d'arriver à l'adoption d'une démarche, ces questionnements font naturellement partie de la démarche. Dans ce contexte participatif, notre objectif n'était pas seulement d'accoler des données aux questions pré formulées, mais de « [...] produire des résultats qui s'intègrent dans une *interaction* forte avec les acteurs de terrain » (Krief et Zardet, 2013, p. 213), en érigeant des formes interprétatives entre ce que les jeunes, cochercheurs, apportent et ce qu'en dégage la chercheuse principale, étudiante doctorante, pour comprendre leur construction identitaire. Le choix de la démarche d'analyse est motivé par cette finalité, qui s'inscrit et s'inspire de l'étude narrative et de l'étude de cas (Gendron, 2001), pour comprendre en profondeur le sens de la construction identitaire à travers l'expérience narrative dans l'atelier et le récit numérique. De là, nous voulions bâtir des portraits détaillés en reconstruisant leurs histoires sous l'angle de leurs parcours migratoire et scolaire (Biémar, 2009). Puis, nous nous inspirons de l'approche multimodale pour comprendre la construction identitaire exprimée à travers leur récit numérique.

Le tableau qui suit (Tableau VI) fait globalement part des données traitées et analysées à la lumière des deux questions de recherche. Dans les prochaines lignes, nous décrivons et structurons les stratégies d'analyse utilisées pour répondre aux objectifs et questions de recherche.

Tableau VI. Résumé des données

<b>Synthèse des données retenues pour l'analyse</b>	<b>Traitement des données</b>
Contenu des entretiens (1 et 2) ; Contenu des notes et des enregistrements filmés et établissement des relations avec les entretiens (1 et 2) ; sélection et transcription des séquences vidéo pertinentes	Portrait des jeunes Ligne de temps de leurs parcours migratoire et scolaire
Archives de jeunes : cahier de notes, scénarimage et entrevue individuelle (2e)	Présentation et description des récits numériques par jeune
Récit numérique Groupe de discussion ; entrevue individuelle (2 <sup>e</sup> )	

### **3.4.1 Organisation et réduction des données**

Comme le projet de recherche a donné lieu à un nombre de données variées, dont certaines pouvaient nous paraître disparates, nous avons procédé à une première phase indispensable, celle de l'organisation et de la réduction du matériel recueilli qui ont été faites à la fois au cours de la collecte de données et lors du processus même de l'analyse.

#### **3.4.1.1 Transcription des entretiens individuels**

Dans un premier temps, les entrevues enregistrées sur support audio ont été retranscrites en *verbatim* pour chaque participant. Lorsqu'il y avait de très courts passages en espagnol (un ou deux mots), ils ont été traduits simultanément. Les passages qui contenaient plusieurs mots consécutifs en espagnol ont été laissés tels quels dans les *verbatim* et autres archives. Cette étape s'est accompagnée d'annotations de la part de chercheuse pour relever les éléments significatifs des parcours migratoire et scolaire. Ces éléments ont été réutilisés pour élaborer des portraits pour chaque jeune.

#### **3.4.1.2 Organisation des notes de terrain et des enregistrements des séances de l'atelier**

Dans un deuxième temps, par la lecture des notes de terrain, le visionnement et l'écoute des enregistrements des séances de l'atelier, nous avons identifié les séquences analysables. L'identification de ces séquences de l'atelier participatif pour chaque jeune était basée, d'abord sur le caractère suffisamment audible pour distinguer les propos dits (en ce qui a trait aux enregistrements audio ou vidéo) et sur leur signification ; un découpage de ces données a donc été fait.

#### **3.4.1.3 Édification des dossiers par jeune**

Nous avons organisé le matériel collecté en dressant des dossiers par jeune. Chaque dossier comportait les données correspondantes et concernant chaque jeune. Nous nous sommes attardée, après cette édification des dossiers, aux entrevues, au groupe de discussion, aux produits directement liés au récit numérique (scénarimage, récit numérique et notes de

terrain/enregistrements des rencontres consacrées uniquement à la création du RN) ainsi qu'aux cahiers de notes des participants.

#### **3.4.1.4 Réduction des données**

Nous n'avons pas analysé les collages d'autoportraits, certains exercices d'écriture (carte postale et écrit-minute), les notes de terrain et enregistrements audio ou vidéo des premières séances. Les premières activités — tel le collage, qui n'a pas été retenu dans le matériel bien qu'il ait donné lieu à des échanges intéressants — nous ont surtout permis d'amorcer tranquillement le projet et de créer un lien de confiance dans le groupe. Mis à part le scénarimage, dont une seule jeune a décidé par elle-même de ne pas le faire, nous avons utilisé seulement les archives pour lesquelles nous avons un exemplaire pour chaque jeune. Autrement dit, nous voulions avoir une certaine uniformité dans la manière d'analyser les données, sans nous attendre à une homogénéité dans la présentation des données. Ajoutons que les décisions, comme tout le processus interactif, quant à l'analyse, se sont effectuées dans une dynamique de va-et-vient entre les données. « L'aller et retour [...] entre les composantes analytiques elles-mêmes, a effectivement des apports importants tant au niveau de la qualité des données recueillies qu'au niveau de la profondeur et de la vraisemblance des interprétations faites » (Mukamurera et al., 2006, p. 112). Par ailleurs, après la réduction des données, nous ne voulions pas considérer les scénarimages dans la description et la présentation des récits numériques. Or, après avoir revu celui d'un jeune, Noah en particulier, nous avons jugé qu'il serait pertinent d'en faire part dans le chapitre 5. Son scénarimage, ainsi que d'autres, nous donne un regard intéressant sur le récit numérique et l'intention première ; ce qui n'avait pas été perçu à la première lecture du corpus.

#### **3.4.2 Analyse narrative du contenu**

Selon Reissman (2008), qui identifie quatre types d'analyse narrative, telles les analyses thématique, structurelle, dialogique et visuelle, l'analyse thématique permet de se centraliser sur l'histoire relatée, son contenu et le discours dans l'ensemble plutôt que de l'analyser en termes de contenus linguistique et grammatical. Parmi les méthodes d'analyse qualitative,

l'analyse narrative thématique, ou dite « analyse de contenu », se concentre sur ce qui est dit, écrit ou visuellement illustré dans le contenu et pouvant être présenté de façon séquentielle, mais peut aussi témoigner des moments de silence, les points de rupture et donc, le caractère parfois sinueux du récit (Reissman, 2008). Nous cherchons à garder l'histoire des jeunes intacte, mais dans une perspective illustrative et structurale (Demazière et Dubar, 2007). Dans notre optique d'analyse, les entretiens individuels et les dialogues ont été examinés pour souligner la manière dont leur contenu met en évidence l'identité ; les mondes figurés, le positionnement et la construction de soi par un intérêt marqué sur leurs parcours migratoire et scolaire.

[L'analyse] *Narrative inquiry, a type of constructivist interpretive approach, explores the stories people tell to reveal how they view and understand their lives. In narrative research, the narratives are to be understood as influenced by the context in which they are co-constructed.* (Kane, 2012, p. 30)

Tel que soulevé par Kane (2012), le contexte — dans notre cas il s'agissait d'un l'atelier de création de récit numérique, dans lequel nous avons exploré les questions identitaires des jeunes — peut donner lieu à une perspective particulière et donc doit être pris en considération. Dans le cadre de l'atelier participatif, plusieurs éléments ont permis de construire une histoire autour de ces jeunes : les dialogues, les entrevues, les activités menant au récit numérique.

L'analyse narrative permet de rendre compte du vécu de ces jeunes de manière cohérente et d'organiser les données en croisant les multiples points d'accès à leur voix utilisés dans la recherche, qui peuvent parfois paraître composites.

*The audience, whether physically present or not, exerts a crucial influence on what can and cannot be said, how things should be expressed, what can be taken for granted, what needs explaining, and so on. We now recognize that the personal account, in research interviews, which has traditionally been seen as the expression of a single subjectivity, is in fact always a co-construction.* (Reissman, 2008, p. 31)

L'analyse narrative thématique, plutôt inductive, s'avère intéressante pour cette recherche. « Cette méthode apparaît cohérente avec les principaux repères épistémologiques et théoriques de la RAP [recherche-action participative] puisqu'elle permet de systématiser l'analyse de matériel subjectif » (Flynn, 2014, p. 69). À l'égard de la démarche inductive, nous nous

situations dans une logique dite modérée et délibérative en reconnaissant nos influences théoriques définies dans le chapitre conceptuel, mais en souhaitant laisser place également aux données qui émergent du terrain, de la voix des jeunes réfugiés (Mukamurera et al., 2006).

Nous avons procédé à une interprétation des données guidée par nos concepts étudiés, par la participation des jeunes et enrichie par notre ouverture aux données émergentes. Il s'agissait de reprendre le cadre conceptuel pour en ressortir les instances saillantes et comment sont articulés les mondes figurés, le positionnement et la construction de soi, pour rendre visible leur construction et reconstruction de l'identité, mais aussi de laisser d'autres thématiques du corpus se révéler. Ceci a pour effet de porter notre attention sur des éléments qui peuvent s'éloigner du cadre initial et qui pourraient contribuer à la compréhension de notre objet d'étude. Dans l'analyse des données, un examen itératif et une lecture transversale ont été faits pour établir des liens entre les données et poser notre regard sur la construction identitaire comme apprenant, comme jeune et comme réfugié. Nous n'avons pas utilisé de logiciel de codage.

Le quatrième chapitre présente principalement ce travail d'analyse quant à la première question de recherche formulée. Il fait notamment office de présentation des participants, de leur ligne de temps graphique, sous l'angle de leurs parcours migratoire et scolaire à partir du corpus rassemblé lors de la collecte de données, et plus particulièrement lors des entretiens individuels.

### **3.4.3 Analyse du récit numérique**

Pour analyser les récits numériques, nous avons procédé à une analyse de contenu de type multimodal. L'analyse de contenu multimodale consistait à identifier les tendances émergentes dans les multiples modes et comment les mondes figurés, le positionnement et la construction de soi étaient exprimés. Il y a plusieurs façons d'aborder l'analyse multimodale. Comme que le relèvent Lebrun, Lacelle et Boutin (2012, p. 2): «[...]il faut, dans une perspective foncièrement sémiotique, lire, relire et relire encore et toujours les multiples transformations qui se sont produites, se produisent et se produiront dans ce que Kress appelle le "domaine du sens" ». L'analyse multimodale (Kress) prend en compte le message véhiculé

et les relations entre les modes mobilisés — dans ce cas-ci, les éléments du récit numérique tels que les images, le son et le texte. Le récit numérique devient un produit sémiotique où s'entrecroisent plusieurs modes qui donnent aussi chacun un sens ; il est multimodal, il est multisémiotique. À partir de cette création, nous voulions comprendre comment les jeunes se représentent et quel sens émerge de la combinaison des multiples modes utilisés dans leur RN. Il n'était pas question de dépouiller toutes les interprétations possibles pour chacun des récits numériques, mais bien de dégager les significations pertinentes pour notre cadre de recherche. Comme pour une entrevue, chaque récit numérique peut provoquer une multitude de lectures différentes. Il est donc important de situer notre regard sur nos objectifs et questions de recherche, sans toutefois adopter une approche hermétique devant des thématiques qui nous auraient autrement échappées. Le processus d'analyse souhaité est de donner un sens au corpus, qu'est le récit numérique, selon notre cadre, en prenant compte de l'authenticité de chacun et en évitant de lui coller exclusivement des thèmes préétablis. À plusieurs endroits, nous avons voulu reprendre du contenu « brut » pour ne pas altérer la voix des participants et la manière dont ils articulent et présentent leurs mondes figurés, leur positionnement et leur construction identitaire. Les mots choisis, tels qu'ils sont formulés, font partie de leur construction identitaire.

#### **3.4.3.1 Les étapes de l'analyse**

En premier lieu, nous avons réalisé une transcription des récits numériques. Un visionnement répété des récits numériques nous a permis d'en faire une retranscription en décortiquant les modes (plan, type d'image, trame sonore, texte écrit, narration/voix) selon l'ordre de présentation. Un glossaire, que nous avons conçu, reprend la nomenclature des éléments multimodaux, ayant servi pour cette transcription de type multimodal (ex. qu'est-ce que nous voulons désigner par « images » ou par « plan », etc.), qui apparaissent dans certains extraits (voir annexe E). Les mots écrits ainsi que les propos dits dans les récits numériques ont été retranscrits en totalité dans la langue originale, étant donné que le choix linguistique fait partie d'un mode sémiotique à prendre en compte dans l'approche multimodale adoptée (Dagenais et Toohey, 2014 ; Kress, 2010 ; Serafini, 2014). En second lieu, le découpage séquentiel par volet, entre quatre et cinq, selon le récit numérique, nous a offert un point de

vue global et détaillé de chaque projet narratif. Nous avons aussi examiné les scénarimages et les notes laissées par les jeunes dans leur cahier lors du processus créatif. La transcription multimodale agit comme un processus sélectif et de construction de sens des données, et à travers les données multimodales et représentant ces significations. En troisième lieu, avec les transcriptions des deuxièmes entretiens individuels, qui revenaient sur le récit numérique plus précisément, et les discussions en groupe, nous avons eu l'occasion de croiser les regards, enrichissant ainsi notre interprétation. En quatrième lieu, nous avons peaufiné la description et la présentation de chaque récit numérique par une synthèse de chaque cas, en ressortant les dimensions clés de notre cadre.

Le récit numérique est une forme narrative dense, il expose à des unités de sens pouvant être complexes et en mouvement, selon l'angle d'approche, l'ordre dans lequel on visualise le matériel et la combinaison des modes (Serafini, 2014). Puisque nous travaillons avec un corpus multitexte<sup>22</sup> comportant un mélange entre l'écrit, le visuel, le graphique, la vidéo et l'audio, la signification de ces données peut évoluer au fil de la démarche d'analyse « [...] car le sens de ceux-ci n'est pas donné, mais fortement lié, entre autres, au contexte et à toute l'histoire de la personne » (Mukamurera, Lacourse, et Couturier, 2006, p. 113).

### **3.5 Critères de rigueur de la recherche**

« Elle [la recherche de méthodologie qualitative] considère la réalité comme une construction humaine, reconnaît la subjectivité comme étant au cœur de la vie sociale et conçoit son objet en termes d'action-signification des acteurs (Boutin, 2000 ; Deslauriers, 1991 ; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin., 1995 ; Savoie-Zajc, 2000). En outre, la visée de l'analyse qualitative est de donner sens, de comprendre des phénomènes sociaux et humains complexes. » (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006, p. 111)

Dans une recherche voulant mettre à profit l'expérience narrative sous différentes formes comme outils méthodologiques, les données offrent un accès à des témoignages riches et profonds qui autorisent la construction de sens quant à leur identité et à un potentiel de

---

<sup>22</sup> Multi"*texte*" dans lequel texte est désigné au sens large, issu de la production du jeune ; pouvant être un ensemble d'éléments de diverses formes (graphiques, sonores, visuelles, écrites, etc.).

ressources contribuant à la rencontre de leur subjectivité. La crédibilité d'une recherche se définit notamment par l'adéquation et la représentation cohérente de la réalité par rapport aux données soulevées. Les différents points d'expression tout au long de l'atelier, qui se déroule sur plusieurs mois, les divers modes examinés dans le récit numérique et l'établissement d'un espace à l'image de ces jeunes participants devenant un contexte naturel accueillant leur voix, permettent de faire place à une cohérence entre le processus de recherche et la réalité (Poupart et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, 1997). Ainsi, le contact prolongé avec ces jeunes participants, les temps d'échanges dans la langue désirée et la profondeur des instruments de collecte de données ont pu favoriser l'authenticité et permettre une constance des données (Gohier, 2004). De plus, dans une approche participative dans la recherche, comme le soulève Morin (1985), « La recherche-action [participative] ne peut pas être dite scientifique si on s'acharne à définir la science de façon positiviste » (Morin, 1985, p. 44). Par ailleurs, certains auteurs préfèrent parler de rigueur ou crédibilité lorsqu'il s'agit d'une recherche qui n'adopte pas un paradigme positiviste (Gohier, 2004 ; Guba et Lincoln, 1989, dans Savoie-Zacj, 2011). Aussi, il importe de se référer aux finalités de recherche et à son contexte d'implantation pour comprendre son apport « scientifique ».

Garantir l'exactitude des résultats de recherche demeure un critère essentiel d'une recherche crédible, bien que ce ne soit pas toujours chose évidente. La triangulation des données, en se disposant de multiples points de vue, s'avère un moyen pour entrevoir que l'action du chercheur, dans sa collecte de données, est cohérente avec ce qu'il désire évaluer (Paquay, Crahay, Ketele, et Huberman, 2006). La triangulation, qui peut prendre différentes formes, permet d'augmenter la qualité quant à la « validité » des résultats, bien qu'elle ne certifie pas un examen irréprochable de la rigueur d'une recherche (Baribeau, 1996). D'abord, dans le cadre de notre recherche, une même information a été recueillie à l'aide de différents instruments et acteurs impliqués, par exemple : les projets du récit numérique, les deux entrevues, la discussion de groupe et la documentation par enregistrement vidéo et par les notes de terrain. Ainsi, la lecture des données obtenues est tirée de plusieurs dispositifs de collecte de données (notes, entrevues, groupe de discussion, archives des jeunes, etc.) permettant une analyse plus adéquate de la réalité de ces jeunes, visant alors une



compréhension plus précise de leurs perceptions quant à leur processus de construction et de reconstruction identitaires à travers leurs parcours scolaire et migratoire.

Une démarche méthodologique soigneusement décrite et la consistance, que relèvent le traitement et l'analyse des données, permettent notamment de répondre aux critères de consistance interne et de « fiabilité » (Gohier, 2004 ; Mukamurera et al., 2006). La transparence et l'explicitation de la démarche, tant au niveau du recrutement, de la mise en place de l'atelier étudié, des instruments de la collecte de données et du traitement des données, contribuent à la capacité de transférabilité d'un projet de recherche. De plus, en énonçant clairement les limites propres du projet de recherche et la prise en considération de sa posture comme de son a priori, nous pouvons aussi concourir à la crédibilité d'une recherche (Gohier, 2004). Tous ces critères doivent néanmoins respecter en tout temps nos préoccupations éthiques, ce qui fait valoir aussi la rigueur d'une recherche participative sous une épistémologie interprétativiste (Baribeau et Royer, 2012). Nous croyons que les critères d'ordre scientifique d'une recherche participative ne devraient pas se distinguer des critères d'ordre éthique. De ce fait, la précision et la traçabilité des aspects méthodologiques, ainsi que toute la démarche méthodologique, ne doivent pas aller à l'encontre de considérations éthiques établies entre la chercheuse et les co-chercheurs (les jeunes participants dans ce cas-ci) (Baribeau et Royer, 2012).

### **3.6 Posture, facilitateurs et défis méthodologiques**

Au cours de la mise en place de l'atelier et durant toute la collecte de données, le rôle de la chercheuse principale ne se limitait pas au travail exclusif de la recherche. À la fois chercheuse principale, animatrice et accompagnatrice, dans ce projet participatif, nos implications nous situent dans une posture loin d'être ancrée dans une neutralité et un désengagement. Initialement, le choix d'un objet d'étude est rarement désengagé ; il fait partie de la posture du chercheur, de son histoire, de ses expériences, de son identité (Krief et Zardet, 2013). Par ailleurs, selon nos objectifs de recherche, il pourrait s'avérer plutôt inopportun d'installer une telle posture ; la posture subjective et engagée est pertinente pour, entre autres, nous permettre de discerner une invisibilité à l'égard de ces jeunes ayant vécu l'exil — ce que

nous, en tant que chercheuse, n'avons jamais vécu —, puis de nous distancier des généralisations désincarnantes (DeLavergne, 2007). L'expérience et la sensibilité de l'accompagnatrice nourrissent la réflexivité de la chercheuse et, dans un cadre participatif, les deux rôles permettent à la fois des ajustements pour constituer un espace authentique et sécuritaire pour les jeunes participants, tout en s'assurant de répondre aux objectifs et questions de recherche. À cet effet, Maguire (1987, cité par Gélinau, 2001), nous révèle toute l'importance de l'engagement et de la subjectivité :

« La subtilité de la complexité sociale ne peut toujours être adéquatement saisie si une distance est maintenue entre le chercheur et son « objet » d'étude. L'empathie, le partage, les échanges et les relations interpersonnelles permettent de prendre connaissance de la richesse de l'expérience humaine et de mieux saisir le sens que les personnes donnent à leurs propres actions et expériences ». (Gélinau, 2001, p. 15)

Il est tout de même préférable d'adopter des balises pour éviter une confusion entre les rôles et limiter les biais possibles. À cette fin, et pour des raisons éthiques, il s'avère fondamental d'exposer clairement notre statut de chercheuse et d'accompagnatrice aux participants, mais aussi leur statut et leur rôle dans la recherche. Dans ce cas-ci, le statut de la chercheuse n'est pas celle de l'experte extérieure au problème, mais celle de responsable principale de la partie recherche et des modalités associées : le cadre théorique et la formulation des questions et des objectifs, la rédaction du produit final de la thèse, l'analyse des données et la diffusion. Les co-chercheurs deviennent les experts attitrés pour répondre aux questions établies, pour émettre les données à leur égard et, en partie, nous rendre leurs formes d'interprétation pour l'analyse des données et se positionner sur la diffusion des données.

Malgré les objectifs louables et les retombées de la recherche participative, elle suscite certaines critiques et peut aussi dresser des obstacles tout au long de la recherche. Bon nombre des difficultés émanent de la mise en place, par le temps et la patience que la recherche participative exige (Sullivan et al., 2001). Les enjeux autour de la logistique ont pris une place considérable dans la recherche et ne sont pas négligeables au niveau du temps investi et de la faisabilité dans un tel projet. Dans notre cas, la mise sur pied de l'atelier a été effectivement ardue, dans la mesure où les jeunes ne sont pas du même degré scolaire, et n'ont donc pas les mêmes horaires. Par ailleurs, les participants fréquentant les CEA ont des horaires plutôt

instables et variables d'une semaine à l'autre. À cet effet, sur une certaine période, notre atelier a dû se dérouler par intermittence afin de s'ajuster aux disponibilités de chaque participant. De plus, le lieu de la collecte de données a été source de complications au début de l'atelier. Nous avons prévu l'établissement de l'atelier dans une salle à proximité de celle occupée par le groupe *CASA*, mais quelques problèmes techniques ont ressurgi (panne d'électricité et du réseau Internet, système de chauffage déficient, etc.) nous obligeant à repenser les lieux de rencontre.

En raison des difficultés et des défis que cela implique, certains chercheurs préfèrent éviter une telle démarche de recherche. Aussi, même si les intentions sont souvent admirables en théorie, en pratique, l'application de la démarche participative est plus souvent contestée. Ironiquement, ces recherches ont parfois tendance à consolider et corroborer des structures plus traditionnelles de recherche, en ce qui concerne le rapport de pouvoir accordé et quant aux décisions prises à propos de la diffusion des résultats, par exemple (Barnes et Mercer, 1996). Autrement dit, plutôt que de se confronter aux défis de logistique majeurs qui peuvent résulter d'une approche participative, des chercheurs peuvent finalement en venir à tenir un rôle très directif et à contrôler la façon dont la méthodologie et la diffusion des résultats seront effectuées, n'impliquant alors que très peu les participants (co-chercheurs) dans le processus de la recherche. En prévision des difficultés pouvant survenir dans ce cadre, avant et pendant la collecte de données, nous avons consulté une jeune participante à un autre projet antérieur qui a inspiré notre méthodologie, celui de « Cartographie des souvenirs » mentionné précédemment. Maintenant étudiante à l'université, nous avons tissé des liens avec cette jeune qui nous a donné quelques conseils pour mettre en place l'atelier. Bien que le projet auquel elle avait pris part s'avère différent, entre autres, dans les objectifs et les moyens octroyés pour les atteindre, ces échanges ont permis une meilleure préparation. Nous avons ainsi prévu des moments de discussion libre pour simplement échanger entre nous, des collations et des petits repas conviviaux. Ces conditions se sont avérées facilitantes, dans le cadre de la mise en place de l'atelier, en général, et aussi pour mieux appréhender la réalité de ces jeunes.

Étant donné le mode de recrutement, l'échantillon est non aléatoire, d'autant plus que de soumettre le projet de recherche à une sélection aléatoire aurait été passablement laborieux et

moins approprié à notre contexte de recherche (Mongeau, 2008). La visée du projet de recherche n'est pas la généralisation ni la vérification d'hypothèses, mais, fondamentalement, la compréhension d'un contexte particulier dans un cadre participatif (Lessard-Hébert, Boutin, et Goyette, 1997 ; Savoie Zajc et Karsenti, 2004). Dans cette optique, l'intérêt de recruter un grand nombre de participants devient secondaire, car ce sera davantage la profondeur et la complexité de chaque cas qui importera à l'intérieur du processus de recherche. Nous convenons par contre qu'il a été difficile d'atteindre les jeunes des familles réfugiées plus récemment arrivées parce qu'ils sont constamment préoccupés par leur installation immédiate et qu'ils sont moins facilement accessibles par des moyens de communication, comme le téléphone (Temple et Moran, 2006).

Lors du développement et de la conception d'un projet de recherche participative, plusieurs interrogations peuvent émerger : quelle place attribuer à chacun ? Comment répartir le pouvoir décisionnel ? Comment faire ressortir certaines contradictions sans remettre en doute la parole des jeunes/participants ? À quel point la recherche est-elle émancipatrice ? Peut-on considérer une recherche émancipatrice si les savoirs sont mobilisés seulement à court terme ? Chez les groupes marginalisés, il peut y avoir un sentiment d'inaccessibilité face au domaine de la recherche, qu'il est difficile de se départir, dû à la médiatisation et aux représentations ancrées socialement et historiquement. Il faut donc du temps et des moyens d'une grande ampleur qui accèdent aux différents espaces de ces groupes. L'accessibilité réside beaucoup dans la perception des acteurs ; même si plusieurs services ou pratiques participatives sont offerts à ces jeunes, ils peuvent être perçus par ceux-ci comme hors de portée (Oliver et Barnes, 1998 ; René et al., 2009 ; Temple et Moran, 2006). Les retombées à long terme sont, pour ainsi dire, difficiles à voir. Nous sommes conscients des limites entourant la recherche participative, elle demeure néanmoins un type de recherche pertinent pour explorer notre objet d'étude. Ce type de recherche offre des avenues intéressantes pouvant contribuer à l'avancement des connaissances en ce qui concerne la compréhension et la description de la réalité des jeunes réfugiés.

Nous avons exposé les grandes lignes de l'approche épistémologique et des aspects méthodologiques qui en découlent, spécifiquement dans un projet d'atelier participatif. Puis,

nous avons précisé les instruments de la collecte de données appropriés, tout en décrivant la procédure à l'égard de l'implantation de l'atelier avec les jeunes participants, pour notre projet de recherche. Nous avons également proposé les méthodes de traitement et d'analyse des données. La posture, les défis et une partie des limites sont aussi notés, bien qu'une discussion plus approfondie des limites suive les chapitres 4 et 5. Les prochains chapitres sont donc consacrés à la présentation des données et à leur analyse.

## **Chapitre 4 : Présentation et analyse des données — construction identitaire à travers l’expérience narrative de leurs parcours migratoire et scolaire**

Les prochains chapitres colligent une partie de l’histoire racontée et l’expérience des jeunes dans le cadre de l’atelier participatif à travers leur expérience narrative (chapitre 4) et leurs récits numériques (chapitre 5), produits au cours de l’atelier, pour comprendre leur construction identitaire. D’abord, dans le chapitre 4, nous documenterons essentiellement la construction identitaire des jeunes par le moyen de leurs mondes figurés, leur positionnement et leur construction de soi, qui se dégagent de leur expression de leurs parcours scolaire et migratoire, et ce, par l’édification de portraits issus de leur expérience narrative dans le cadre de l’atelier. Nous ciblons ainsi la question de recherche :

- Comment la construction identitaire, qui comprend les mondes figurés, le positionnement et la construction de soi, est-elle exprimée à travers la narration de leurs parcours migratoire et scolaire ?

Ce chapitre est découpé en sous-sections soient : la présentation des portraits autour de leurs parcours, la ligne de temps, l’illustration reprenant les mondes figurés, le positionnement et la construction de soi tirés de leur narration, et ce, pour chaque jeune ; puis, une discussion synthèse reprenant les thèmes saillants. Cette description de chacun permet aussi de mettre en relief l’analyse des projets de récits numériques de chacun, qui sont exposés par la suite, et de leur construction identitaire.

### **4.1 Portraits des jeunes participants**

Ce chapitre est élaboré à partir de diverses sources du corpus rassemblées, dont celles des entrevues individuelles, qui ont pris part à l’expérience narrative dans le cadre de l’atelier participatif. Nous avons dressé des portraits en identifiant des moments importants des phases pré, migratoire et post-migratoire, et de leur vécu scolaire, tels que formulés par les

participants. Les cinq portraits sont structurés autour des thématiques suivantes : l'histoire prémigratoire et les raisons évoquées de l'exil, le vécu scolaire au Mexique, le départ du Mexique vers le Canada, ainsi que l'arrivée, le vécu scolaire au Canada et les aspirations futures projetées. Cet ordre de présentation se retrouve passablement respecté pour chacune des descriptions. Par contre, dans certains cas, lorsque la narration d'une thématique en impliquait une autre ou qu'elle la liait étroitement à une autre ; nous préférons suivre le fil narratif, avec ses détours, qui font partie d'une cohérence pour ces jeunes, plutôt que de maintenir un ordre thématique à tout prix. Ceci a par ailleurs pour motif de respecter l'approche restitutive voulue. D'autres éléments viennent enrichir leurs portraits, ils contextualisent aussi les parcours migratoire et scolaire et nous informent sur les mondes figurés, le positionnement et la construction de soi, et donc, sur leur construction identitaire.

À la suite de chaque portrait, une ligne du temps, tirée de l'exercice effectué avec chacun des participants, est reproduite. Les éléments de cette ligne du temps, ressortis de manière chronologique dans la figure, ont été textuellement repris de l'exercice ; ce sont les notions articulées par les jeunes lors de cet exercice dans leurs mots (parfois simultanément traduits de l'espagnol au français, pour les fins de présentation des résultats).

Ensuite, nous retrouvons une schématisation de leurs mondes figurés, de leur positionnement et de leur construction de soi, en prenant compte de leurs parcours ; du prémigratoire au post-migratoire. À l'aide d'une flèche, nous illustrons le temps, du Mexique au Canada. Deux formes elliptiques, au-dessus de la flèche, rappellent une partie des mondes figurés et du positionnement au Mexique, qui sont interreliés entre eux, et deux autres au Canada (celles en bas de la flèche). Nous nous sommes arrêtée aux éléments saillants, exprimés par chaque jeune, des mondes figurés, du positionnement et de la construction de soi qui sont liés à la narration des parcours migratoire et scolaire. Toutes ces formes sont séparées pour les besoins de schématisation et pour des raisons d'accessibilité visuelle. Toutefois, nous reconnaissons que toutes ces dimensions de la construction identitaire devraient s'entrecroiser pour désigner la complexité du processus dynamique de l'identité dans la pratique. L'illustration des mondes figurés, du positionnement et de la construction de soi est entièrement reproduite par la chercheuse, bien que ce soit le fruit de l'analyse de la narration des jeunes. Nous souhaitons

ainsi rendre visibles leurs mondes figurés, leur positionnement et leur construction de soi, par la mobilisation narrative alimentée au cours de l'atelier et, plus spécifiquement, des entretiens. Les portraits constituent des bribes de leurs histoires, relatées et exprimées par eux. L'intérêt est d'accueillir la voix de jeunes réfugiés et de leur laisser un espace de dialogue ; dès lors, des extraits de verbatim jalonnent les portraits de chacun mettant en évidence l'articulation de leur vécu.

Le Tableau VII réintroduit quelques points de repère sur chaque participant avant d'entreprendre la lecture des portraits. Parmi les cinq participants, nous retrouvons deux dyades de fratrie, donc, des jeunes issus de trois familles distinctes. Rosa et Noah sont sœur et frère, Isabella et Lina-Maria sont sœurs, et il y a Nadia, seule participante de sa famille. Nous pouvons ainsi relever trois motifs d'exil, mais les jeunes d'une même famille peuvent l'exprimer différemment. Les raisons de départ indiquées dans le tableau représentent celles évoquées par chacun des jeunes. De ce fait, nous pouvons constater que les raisons relatées par Noah et Rosa ne sont pas identiques, bien qu'ils fassent partie de la même famille et que le départ ait eu lieu en même temps. À l'été 2014, ces jeunes étaient installés au Québec depuis au moins quatre ans. Les informations quant à leur scolarité, au moment de la collecte de données, ont été changeantes au fil des mois, principalement pour les jeunes inscrits au secteur des adultes. Étant donné le caractère variable du système scolaire des CEA, le modèle individualisé et morcelé étant favorisé, le cheminement de ces jeunes peut bouger rapidement, ou non, pouvant passer, par exemple, du 4<sup>e</sup> au 5<sup>e</sup> secondaire en quelques semaines dans une matière, mais en plusieurs mois dans une autre matière. Nous avons indiqué dans le Tableau VII les dernières informations connues en 2014, durant le projet de recherche.

Pour des raisons éthiques, nous tenons à rappeler que des informations fournies dans cette thèse pouvant identifier les jeunes ont été modifiées, comme le nom des villes habitées dans leur pays d'origine. Aussi, des pseudonymes sont utilisés pour les participants, leur entourage et certains lieux faisant partie de leur récit, respectant ainsi leur désir de confidentialité, sans toutefois dénaturer leurs histoires.



Tableau VII. Résumé des informations sur les participants à l'été 2014

Jeunes	Âge	Année d'arrivée au Qc.	Scolarité complétée avant le départ	Informations quant à la scolarité après (en date de juin 2014)	Année de la résidence permanente	Raisons de l'exil évoquées par le jeune
Rosa (sœur de Noah)	21 ans	16 ans; 2009	Diplôme études secondaires obtenu au Mexique; Inscription programme d'études pré-universitaires	Niveau secondaire dans un CEA: niveau 4 et 5 <sup>ème</sup>	2013 (20 ans)	Insécurité persistante générale et pour les femmes, présence de narco-trafiquants dans le quartier habité, corruption du corps policier, menaces, vandalisme et vol de biens, etc.
Noah (frère de Rosa)	16 ans	11 ou 12 ans; 2009	Niveau primaire terminé	Niveau secondaire (5 <sup>ème</sup> ); Inscription au Cégep pour l'année 2014-2015	2013 (15 ans)	Insécurité générale, menaces, présence de narco-trafiquants dans le quartier habité, etc.
Nadia	20 ans	16 ans; 2010	Diplôme études secondaires obtenu au Mexique; Inscription programme d'études pré-universitaires	Niveau secondaire dans un CEA: 4e et 5e selon la matière	2013 (19 ans)	Insécurité dans le pays, présence des narco-trafiquants, menaces personnelles à répétition et auprès de sa famille, etc.
Isabella (sœur de Lina-Maria)	15 ans	11 ans; 2009	Niveau primaire (1 à 5)	Niveau secondaire (3 <sup>ème</sup> )	2013 (14 ans)	Insécurité et violence générales
Lina-Maria (sœur de Isabella)	19 ans	15 ans; 2009	Études secondaires finies, diplôme en cours d'obtention	Niveau secondaire dans un CEA: francisation	2013 (18 ans)	Insécurité et violence générales

## **4.1.1 Rosa Serra Gomez**

Rosa a eu 21 ans au cours de la collecte de données. Elle a participé à l'atelier avec son frère Noah et ils sont au Québec depuis plus de cinq années.

### **4.1.1.1 Mexique : tranquillité marquée par les rituels, l'école et la famille, et l'inquiétude suscitée par la violence et l'exil**

Rosa est née en 1993 dans l'État de Durango, au Mexique. Elle y a vécu quelques années avec ses parents, puis a déménagé dans l'État de Chihuahua, dans une ville située tout près des frontières états-uniennes. Elle a fait la majeure partie de sa scolarité, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette ville. Avec quelques proches amies, dans son réseau social, Rosa se concentre surtout à ses études et aux activités familiales. Son enfance est bercée par les souvenirs de son temps en famille, de ses quelques visites chez sa grand-mère, en campagne plus retirée, et les événements organisés par la communauté religieuse catholique. L'année 2008 a été importante pour elle, puisqu'elle a fêté sa "*quinceanera*", une célébration traditionnelle latino-hispanique qui souligne les 15 ans des jeunes adolescentes. Ce souvenir est très significatif : « je pense ; je revois toute la famille unie, la musique, beaucoup de gens, tout le monde est content », dit-elle, en se remémorant cette journée festive.

À travers les années, elle constate des tensions et quelques actes de criminalité ici et là dans la ville. Durant ses études secondaires, Rosa reconnaît que la ville est de plus en plus identifiée, par les médias extérieurs et les habitants mêmes du lieu, comme dangereuse, plus particulièrement pour les jeunes femmes. Les situations de violence et de menaces s'intensifiant, les parents de Rosa décident alors de quitter la ville avec son plus jeune frère Noah. Son père avait déjà réfléchi à l'idée de partir, à ce moment-là, depuis quelque temps, en voyant les conditions devenues insoutenables, mais la décision définitive s'est effectuée rapidement. Sa famille déménage, encore dans l'État de Chihuahua, permettant ainsi à son père de retrouver plus facilement du travail, mais cette fois-ci à plusieurs kilomètres au sud. Rosa avait terminé ses études secondaires et s'était inscrite dans une nouvelle école pour poursuivre la « *preparatoria* » ; un niveau préuniversitaire ressemblant quelque peu aux études

collégiales du Québec. Ce premier déménagement majeur, bien que soudain, était plutôt bien reçu par Rosa, étant donné le climat d'insécurité de la ville.

---

Audrey	ok, puis, comment ça s'est passé le déménagement de [nom d'une ville mexicaine] à Chihuahua ?
Rosa	hum
Audrey	pour toi c'était ?
Rosa	hum, pour moi c'était facile.
Audrey	ouais ?
Rosa	oui, j'ai pas eu de... hum, mais en plus on voulait pas rester. Je pense que c'est à cause de ça parce que on n'a pas un choix, tu comprends ?
Audrey	Oui, oui. Et est-ce que c'est quelque chose dont tes parents te parlaient depuis longtemps ? De déménager ?
Rosa	Non [...] pis après on avait des problèmes pis on a dû partir, tout de suite, d'une journée à l'autre.

---

Une fois déménagée, avec l'aide de ses parents, elle s'est inscrite immédiatement dans une école pour débiter ses études préuniversitaires, profil administration. Cependant, quelque temps après le déménagement, toute la famille a constaté que l'insécurité et la violence perduraient et qu'elles transcendaient les frontières de leur ville précédente. Les parents de Rosa lui confient qu'ils pensent déménager à nouveau, mais, à ce moment-là, ils n'en parlent ni à son frère Noah et ni à son autre frère plus jeune. Durant l'été, peu de temps après, voyant les menaces s'intensifier, le père de Rosa part pour le Canada. Le reste de la famille — sa grand-mère, sa mère, ses frères et elle — quitte pour une autre ville du Mexique, à Durango, le temps que les choses se stabilisent. Le contact avec son père est alors très intermittent et peu fréquent. Après près d'un mois à Durango, la mère de Rosa lui signale qu'ils doivent partir le plus rapidement possible pour Mexico pour, par la suite, rejoindre son père au Canada. Subitement, ils partent tous pour Mexico durant la nuit, mais la grand-mère de Rosa reste à Durango. Arrivée à Mexico, la famille, voyant que les choses se complexifiaient au niveau des papiers nécessaires à l'immigration, a dû attendre avant de partir vers le Canada ; cette attente s'est étirée à environ une semaine. Des mesures concernant les procédures d'immigration du Canada ont provoqué une certaine inquiétude chez Rosa, mais surtout chez sa mère.

---

Rosa	Pis nous on avait déjà acheté les billets pis tout pis après comme une semaine euh on regardait la télé et ils avaient mis la loi, on a eu l'annonce qu'on ne pouvait pas voyager sans visa. On avait juste une semaine pour tout faire ça.
Audrey	ah ok.
Rosa	on avait un mois, non comme une semaine pour tout régler ça. Fait que là on est parti à Mexico, parce que c'est là qu'on fait tout euh, les papiers...parce que c'est là qu'il y a le consulat et l'ambassade pour demander. On est parti là-bas pis, on a une tante là-bas, donc on est resté avec elle puis on a fait les papiers pis tout. On a attendu, ils ont accepté.
Audrey	ok
Rosa	On n'a pas eu trop de problèmes avec ça mais on était très stressé parce que [inaudible] pis tout pis y'a eu beaucoup de monde qui euh...qui était là, je sais pas avec ma mère, mais déjà, qui faisait aussi des papiers pour euh...pour la visa. Pis ils avaient refusé la visa pis ils étaient tristes parce qu'ils avaient déjà payés le euh les choses et le transport
Audrey	ah oui et l'avion ?
Rosa	oui et on se demandait mais qu'est-ce qu'on va faire ? mais ils ont accepté. [le visa]

---

#### 4.1.1.2 Mexique-Canada : la charge émotionnelle de l'arrivée et de l'installation

Débarquée de l'avion à Montréal, Rosa était à la fois heureuse à l'idée de revoir son père et angoissée par les procédures à l'aéroport.

---

Audrey	ok et arrivé à l'aéroport c'était comment ?
Rosa	hum c'était stressant parce qu'on parlait pas anglais
Audrey	Ouais
Rosa	ni français pis on voulait demander le refuge [l'asile], le statut, mais on nous avait dit qu'il ne faut pas le demander à l'aéroport ...
Audrey	ok
Rosa	qu'il faut rentrer comme touriste pis après une semaine on va euh... tu vas changer ton statut.
Audrey	ah ok

---

---

Rosa	comme tu peux le faire là, mais y'a des gens d'ici qui disent : non c'est mieux si tu le fais après... [inaudible] tu vas j'sais pas... mais on est arrivé à la douane, pis c'est ça, ma mère ne parlait pas anglais. Et là un policier a commencé à parler en espagnol. Ma mère est était vraiment nerveuse [inaudible] elle n'était pas sûre. Il a dit : est-ce que vous avez un lieu pour rester ? Elle était comme : euh mais oui [ton incertain]. Après il a dit : "est-ce que vous allez demander le refuge ?" Ma mère elle a dit tout de suite oui. Fait que là on est parti faire des examens (elle a un regard inquiet et dégouté, elle se touche les bras), je sais pas là, à l'aéroport.
Audrey	ah oui.
Rosa	mais hum je sais pas, pas des examens euh des tests. T'sé on a pris des photos, des tatouages, des empreintes, des prises de...
Audrey	Ok
Rosa	oui et ça l'a duré beaucoup, beaucoup d'heures, c'était long.
Audrey	Ouais
Rosa	pis là, il y a un agent qui est venu parler à ma mère. Mais il était vraiment hum dur.
Audrey	dur, ah oui.
Rosa	il disait pourquoi vous voulez rester ici, vous devez retourner au Mexique, [inaudible] bla bla. Ma mère elle ne savait même pas quoi dire, elle pleurait, c'était difficile.

---

En sortant de l'aéroport, la famille entre en contact avec le père de Rosa. Durant les semaines passées seul au Canada, son père a réussi à trouver un petit logement dans la région montréalaise. La famille a demeuré un mois dans ce logement, avant d'en trouver un autre plus convenable pour tous, dans un quartier principalement habité par des familles hispanophones issues de l'immigration. Les parents de Rosa ont alors pu se créer un petit réseau de parents parlant espagnol, dont certains avaient le statut de réfugié.

#### **4.1.1.3 Québec : des premiers moments à l'école secondaire au CEA**

L'automne suivant, Rosa, âgée de 15 ans, et son frère Noah, âgé alors de 11 ou 12 ans, sont inscrits à la même école secondaire. Les deux, même s'ils n'ont pas le même âge, sont assignés par l'école à la même classe d'accueil. Pour Rosa, cette expérience a été teintée,

notamment, par les soucis de communication dès les premiers jours d'école et l'angoisse de ne pas se reconnaître dans ce système scolaire, mais aussi par les différentes formes de support ponctuant son vécu scolaire au Québec.

---

Audrey	La première journée [à l'école] disons, c'était comment ?
Rosa	hum on est arrivé avec mon père pis euh, il y avait tout le monde. Tsé la première journée, on a même pas le local pis rien...quand on est arrivé, le hum, surveillant ?
Audrey	oui, un surveillant de l'école ?
Rosa	[...] Oui, pis il est vraiment dur lui. Fait que on est arrivé pis euh il nous regardait et a dit : quoi, qu'est-ce que vous voulez?! pis là on essayait de dire en anglais et il était comme : je ne comprends pas !
Audrey	Ok
Rosa	mais il parlait en français et nous on essayait en anglais...mais je pense qu'il disait parlez-moi seulement en français, je sais pas...pis là on a dit, on a montré les papiers et là, j'allais en accueil.
Audrey	Ouais
Rosa	pis là, il a appelé une fille du secondaire [une élève de l'école], pis elle parlait espagnol. [inaudible] pis là elle a tout traduit. pis là elle a dit : tu vas aller au gymnase parce que c'était dans le gymnase qu'il y avait tout le monde de l'accueil. Et là je suis rentrée et y'avait plein de mexicains, juste des gens qui parlaient espagnol, d'autres, pis là
Audrey	est-ce que tu t'attendais à ça ?
Rosa	non pas du tout, vraiment pas
Audrey	est-ce que c'était un soulagement ? tu étais contente ?
Rosa	oui et en plus parce que j'étais avec mon frère... je n'étais pas toute seule, même si oui lui il était plus petit.
Audrey	oui plus petit, mais quand même [inaudible]
Rosa	oui. C'était bien là. Mais tout le monde se connaissait parce que pour eux, c'était leur deuxième année à l'accueil. Fait que ils parlaient déjà en français pis ils se parlaient ensemble. [...] mais je suis arrivée et on a demandé quelque chose et après tout le monde nous parlait pis toute ... c'était accueillant là pis là on est parti dans la classe, tout le monde.
Audrey	[...] tout le monde, tout le monde...?

---

---

Rosa	la première semaine, oui, c'était comme tout [inaudible] Moi j'étais avec les gens avancés, je ne comprenais pas pourquoi...je ne comprenais vraiment rien ... après euh, là ils ont classé, ils ont fait la classe 1 et la classe 2, une classe avancée et l'autre ...
Audrey	ah ok, est-ce qu'ils ont fait passer des tests ?
Rosa	hum, non
Audrey	non, ok. Ils sont allés avec l'âge... Est-ce que tu étais encore avec ton frère ?
Rosa	oui, parce qu'on était débutant. On parlait rien
Audrey	ok.
Rosa	y'avait avancé et puis débutant. Oui il y avait juste débutant et avancé.
Audrey	ok, donc là vous étiez dans la même classe, pendant un an ?
Rosa	hum... mais à peu près, plus vers la fin de l'année, Noah est passé au niveau avancé et moi je suis restée débutante... L'année d'après, il est passé au régulier. [...] Il a fait un an d'accueil. Moi j'ai fait deuxième au niveau avancé, mais après au CEA.
Audrey	ok, donc euh c'était à quel niveau à ce moment-là ? [...]
Rosa	mais nous, ça marchait, comme tout le monde était, on voyait tout en français...Mais on avait juste français, maths, arts et euh...éducation physique... en mathématiques, on avait chacun un niveau différent [inaudible] Pis comme y'avait juste secondaire 2 pis 3, la madame faisait juste des cours magistraux. La moitié de la période avec eux, pis l'autre...
Audrey	Et comment trouvais-tu ça ? En général, comment tu trouvais ça ton expérience en classe d'accueil ?
Rosa	ben, ça m'a beaucoup aidé. En plus, la madame était vraiment patiente pis tout, donc je pense que ... mais en maths, c'était vraiment difficile, parce que y'avait pas pour les maths, mais la langue, je ne comprenais pas le livre. Pis les examens, tu n'as pas juste les équations à faire, tu as un problème à lire, tu dois réfléchir pis c'était comme je ne comprenais pas. Pis en plus je ne pouvais pas utiliser le dictionnaire pendant l'examen de maths.

---

Un peu plus tard, son frère change de classe pour un niveau plus avancé, tandis qu'elle demeure dans la même classe. Après environ deux années à fréquenter la classe d'accueil de

type fermé, Rosa était prête à passer au niveau régulier. Toutefois, en raison de son âge, on lui indique qu'elle devra continuer ses études secondaires dans un centre d'éducation aux adultes (CEA). D'abord, sans indications précises, elle ne savait pas comment s'y prendre pour s'inscrire à un tel centre. Puis, en consultant Internet, elle découvre plusieurs de ces écoles dans la région montréalaise et s'inscrit à une d'entre elles, mais constate que cette étape est plus laborieuse qu'elle ne l'avait imaginé.

---

Rosa	...mais je suis allée m'inscrire, je pouvais pas finalement parce que je n'avais pas la résidence, donc euh à ce moment-là on m'a dit : "La seule chose que tu peux faire c'est la francisation aux adultes ou la transition."
Audrey	Ok.
Rosa	La transition c'est la francisation mais avec des jeunes. Genre c'est pas des enfants, mais c'est pas des vieux.
Audrey	ah ok et tu as choisis la transition c'est ça ?
Rosa	oui, en plus je ne voulais pas laisser l'école, oui la transition alors j'ai fait ça deux ans de plus.
Audrey	ok, à l'école ici [bibliothèque] et tu faisais que du français ?
Rosa	oui, je ne pouvais pas faire de maths ni rien...
Audrey	tant que tu n'avais pas la résidence, c'est ça ?
Rosa	oui c'est ça [...]
Audrey	Et comment as-tu trouvé ça, faire que du français à ce moment-là ?
Rosa	ah ouf, c'était vraiment plate. [...] la première année, ben c'était bien parce que tsé y'avait euh, ben c'était bien. Mais après ça j'étais tannée, toujours la même chose.
Audrey	est-ce qu'il y avait des gens que tu connaissais dans tes cours ?
Rosa	hum non.
Audrey	est-ce que tu as connu de nouvelles personnes ?
Rosa	je me suis fait de nouveaux amis mais hum, même j'ai manqué beaucoup de mes cours, pas la première année, mais la deuxième année oui.

---

Elle a suivi les cours qui lui étaient disponibles jusqu'à ce qu'elle reçoive la preuve de sa résidence permanente, soit à l'automne 2013 ; elle avait alors 20 ans. Sa motivation a été mise



à l'épreuve à ce moment-là, elle qui souhaitait finir ses études secondaires en quelques mois au CEA. Entre 2011 et 2013, elle a donc essentiellement fait des cours de francisation. Par la suite, avec son permis d'études, elle a pu s'inscrire à d'autres cours, dont ceux de mathématiques et d'histoire, lui permettant d'obtenir son diplôme d'études secondaires. En 2013-2014, elle poursuivait toujours ses cours dans l'idée d'obtenir son diplôme et des cours de français, mais qui ne sont pas strictement dédiés aux jeunes immigrants, comme elle le souligne dans son entrevue, « du français comme tout le monde ».

#### 4.1.1.4 Son futur : d'abord le D.E.S. ! Et après...

À la fin de la collecte de données (été 2014), Rosa poursuivait des cours en français et en mathématiques ; les derniers cours avant la fin de ses études secondaires. Avec son diplôme d'études secondaires en main, elle espère s'inscrire dans un programme de technique d'éducation spécialisée au CÉGEP. Étant donné que sa famille prévoit de déménager à l'extérieur de Montréal prochainement, elle ne sait pas à quel endroit elle pourra faire ses demandes d'admission. Malgré le parcours scolaire semé d'embûches, Rosa garde en tête de persévérer pour terminer ses études et travailler dans un domaine qui l'intéresse. Auparavant, elle voulait entreprendre des études universitaires, possiblement en administration ; à présent, elle parle plutôt de suivre une formation collégiale ou professionnelle, dans un domaine du secteur de la santé ou des services sociaux, pour devenir auxiliaire des services de santé et sociaux ou comme éducatrice spécialisée.

---

Audrey	ok tu as noté pour ton futur « étudier, travailler plus », euh travailler plus dans ce domaine [éducation spécialisée] ?
Rosa	oui, peut-être aller à l'université, mais je pense pas, peut-être faire quelque chose d'autre au CÉGEP... continuer.
Audrey	ok et tu as noté « voyager », est-ce qu'il y a des endroits dans ta tête que tu aimerais voir ?
Rosa	hum non
Audrey	non, peu importe ? Tu veux voyager...
Rosa	oui [...]
Audrey	Qu'est-ce que tu as trouvé le plus difficile en arrivant ? Dans la première année ou les premiers mois ?

---

---

Rosa	hum, le français
Audrey	oui, apprendre le français ?
Rosa	oui
Audrey	est-ce qu'il y avait des moments en particulier ?
Rosa	c'était surtout à l'école, c'était difficile. Mais en accueil, la madame elle comprenait l'espagnol, elle est habituée.
Audrey	ok oui
Rosa	mais parfois quand on arrivait en retard, il fallait demander un papier et là c'était difficile, vraiment. Il fallait mimer ou pour motiver les absences, il fallait... et en plus ils n'étaient pas patients.
Audrey	oui, tu sentais qu'ils n'étaient pas patients. [...]
Rosa	mais parce que l'école est plate, mais ça dépend de toi.
Audrey	ouais
Rosa	moi je viens, pendant la pause je parle à mes amis, j'ai pas beaucoup d'amis, c'est juste des gens que je connais comme ça...

---

De plus, outre les difficultés scolaires, surtout connues depuis son arrivée au Québec en raison des obstacles linguistiques, elle reconnaît que sa participation au groupe *CASA* a contribué à surmonter les défis de l'immigration. En fait, ce groupe a fait partie de son parcours, peu de temps après son installation au Québec. Rosa, par l'intermédiaire de ses parents, a alors rejoint une église près du centre *Santa Maria*. Plus jeune, au Mexique, Rosa s'impliquait dans l'organisation de groupes de rencontres entre jeunes et enfants, à l'intérieur d'institutions religieuses catholiques. Au Québec, elle a voulu recréer cet espace de rencontres. Après quelques discussions auprès d'intervenants et avec d'autres jeunes, elle a vu l'intérêt et a fait partie de la création du groupe *CASA*. Elle y consacre encore quelques heures par semaine, avec l'aide d'intervenants psychosociaux, qui ont pris maintenant le relais en ce qui a trait à l'animation des discussions. Rosa s'implique par contre dans le recrutement des jeunes au sein du groupe, presque exclusivement d'origine hispanophone, et elle est toujours sollicitée pour l'organisation des sorties ou des événements spéciaux.

---

Audrey	ok, seulement toi, quand tu es arrivée, qu'est-ce qui t'a le plus aidé, quand tu es arrivée au Québec au début ?
--------	--

---

Rosa	hum, ce qui m'a aidé euh...
Audrey	oui euh
Rosa	hum... mais il y a <i>CASA</i> , le groupe, mais c'est moi qui l'a parti !

#### 4.1.1.5 Discussion synthèse : construction identitaire à travers sa narration

Au fil des discussions et des entretiens avec Rosa, des thèmes reviennent à plus grande fréquence : la famille, les études, la mobilité migratoire et scolaire, et les expériences directement reliées à l'exil. Parfois, elle les superpose pour comparer son vécu du Mexique à celui du Canada. La Figure 4 (p. 146) reprend les éléments saillants des mondes figurés et du positionnement pré et post-migratoire qui émergent de l'expérience narrative de Rosa, puis de la construction de soi. Ces dimensions sont séparées, dans la figure, pour illustrer graphiquement comment elles prennent forme, mais elles sont en réalité interreliées dans la construction identitaire. Par ailleurs, cette façon de présenter sera la même pour tous les autres (Noah, Nadia, Isabella et Lina-Maria). Contrairement à l'illustration de la Figure 4, dans la discussion qui suit, nous avons plutôt entrelacé les trois dimensions pour mieux comprendre la construction identitaire de Rosa à travers la narration de ses parcours migratoire et scolaire et les thématiques ressorties dans la narration.

Quand Rosa parle du Mexique, elle représente des sphères de sa vie stables, de qualité et satisfaisantes, dont la famille et le réseau religieux. Dès lors dans la phase post-migratoire, la famille devient l'espace de stabilité, l'espace où Rosa peut s'investir. Également, *CASA* devenait une seconde famille, qu'elle a fondée, en reconstruction après l'exil. Les ressources symboliques de ces deux sphères de sa vie sont réconfortantes, associées à des souvenirs d'unité et de solidarité, et son processus de construction de soi post-migratoire en est façonné, notamment par son implication soutenue dans *CASA*. Le vécu au Mexique évoque aussi le positionnement de genre, lié à la fois au climat d'insécurité et de violence que subissent plusieurs femmes et aux traditions célébrant le passage de jeune enfant à jeune femme, qui était perçu par Rosa comme un moment honorable pour elle et sa famille. Il y a une confusion possible dans l'imaginaire et la construction de soi, rapportée dans le discours de Rosa, qui peut s'installer due à la discordance entre cette célébration de la féminité et les actes

d'agressivité vis-à-vis des femmes dans certaines régions du Mexique. De plus, la *Quinceanera* est aussi reconnue comme une tradition, pouvant s'enraciner dans des valeurs religieuses catholiques, léguant une symbolique autour du rôle de la femme, comme future épouse, comme future mère ; cette symbolique est reprise dans les aspirations futures de Rosa, nous pouvons aussi le constater dans sa ligne de temps (Figure 3, p. 145).

Parmi les cinq jeunes, Rosa est celle qui tenait le discours le plus pointu sur les conditions des immigrants de catégorie humanitaire (demandeurs d'asile et réfugiés) et le plus critique également. Au cours de sa narration, elle emploie parfois les termes « ma vie comme réfugiée » ou « mon expérience de réfugiée ». Bien que plusieurs aspects lui paraissent encore nébuleux, elle a été mise au courant de la situation au Mexique, qui a mené à l'exil, plus tôt que son frère, et elle était, en général, impliquée dans toutes les procédures d'immigration en phase post-migratoire avec ses parents. Elle explicitait les différences des catégories migratoires dans l'attribution des ressources matérielles et sociales, donc le positionnement, selon le statut migratoire, selon la langue maîtrisée et aussi selon l'âge. Cela prenait forme dans la constitution des mondes figurés, du positionnement et de la construction de soi de Rosa, surtout à travers la narration de son expérience scolaire, à partir du moment où le projet d'exil a été enclenché, elle l'identifie comme étant une épreuve très difficile dans tout son parcours :

« Parce que quand on savait qu'on allait venir ici [Canada], on savait pis on va pas continuer là-bas [l'école au Mexique] [...] on savait qu'on devait apprendre le français ou la langue d'ici pis tout. Tsé ça m'a pris beaucoup, beaucoup de temps. [...] arriver là où je suis pour continuer les études... [...] j'ai perdu quoi, 5 ans, ouf. Oui je pense que c'était ça le plus difficile. »  
(Extrait : entrevue individuelle de Rosa)

Devant l'idée des mondes figurés de l'intégration et de l'école après l'exil et le positionnement qu'elle conçoit assignée, Rosa repense à son rôle, à sa place, à ses aspirations futures. Son identité d'apprenante renvoie surtout à l'idée de ralentissement, de dichotomie, entre la langue d'origine très bien maîtrisée et l'apprentissage du français, et la capacité à s'adapter au système scolaire des CEA. Elle se projette surtout dans l'idée de finir son diplôme d'études secondaires et de centrer ses énergies dans le noyau familial.

Les déménagements au Mexique, le voyage vers le Canada, l'audience et la résidence permanente, qu'elle évoque comme étant une « acception », sont pour elle des événements marquants qui ont mis sur son chemin différents défis affectant son sentiment et sa capacité d'engagements personnel et académique. Son discours — « ne jamais abandonner », « travailler plus », « ça dépend de toi » — peut être fortement motivé par l'idée de « justifier » sa place lors de l'audience et, par son statut migratoire, de devoir redoubler d'efforts parce que le français n'est pas sa langue maternelle. « Le rejet » en attendant l'audience et la résidence permanente, puis « l'acception », prennent un sens particulier dans la construction de soi de Rosa. Dans ses propos, Rosa évoque à la fois cette persévérance voulue et le constat d'un parcours scolaire au Québec qui est plus long qu'elle ne l'avait imaginé, et ce, malgré ses efforts. Comme suggéré par Holland et al. (1998) : « les gens disent ce qu'ils sont, mais plus important encore, ils se disent pour ensuite essayer d'agir comme s'ils s'assuraient d'être ce qu'ils disent être » (p. 3). Pour Rosa, ce discours fait partie d'elle et fait aussi partie d'elle en devenir.

Globalement, la narration de ses parcours met en évidence des moments où elle a eu peu d'emprise sur son quotidien et sur son futur, mais également d'un contrôle qu'elle veut retrouver ; d'où aussi l'idée, qu'elle répète souvent, de ne jamais abandonner, et qui fait partie de sa construction de soi. Le fait d'avoir une maîtrise de sa vie prend ainsi sens pour elle dans l'idée de persévérer et de ne pas céder, mais il peut s'agir d'une posture difficile à adopter constamment et à long terme, selon les obstacles et les contretemps qui peuvent survenir ou, au contraire, être facilitée par les ressources octroyées dans son cheminement. La création de *CASA* lui permettait, d'une certaine façon, de pallier ce manque et de se réapproprier sa vie. Elle le dit avec fierté : « *CASA*, le groupe, mais c'est moi qui l'a parti ! ». Cette ressource, marqueur d'émancipation, devient à la fois une forme de participation sociale, plus difficile à assurer dans le système scolaire, une forme de continuité avec sa pratique religieuse du Mexique et une forme d'appui à son intégration globale, un tuteur de résilience dans son chemin ; "catalysé" par elle. Elle fait partie de sa construction identitaire, elle nous informe sur comment, à la lumière des mondes figurés et du positionnement, Rosa se construit à mesure que son identité dans la pratique se façonne dans son contexte post-migratoire.

Durant l'exercice de la ligne de temps (Figure 3, p. 145), Rosa a d'abord inscrit les éléments reliés au Mexique : les défis, les écoles fréquentées ainsi que les villes habitées et l'épisode du départ. Ces indicateurs qui font référence au Mexique se retrouvent en haut de la flèche. Elle a ajouté les dates par la suite. Puis, elle a inséré les éléments de son parcours post-migratoire : les défis reliés à l'immigration et, spécifiquement, ceux dus à son statut migratoire (attente de la résidence permanente), le climat, la motivation et la réussite scolaires. Cette schématisation, tirée de l'exercice, met en relief des éléments ressortis dans l'expérience narrative de Rosa, particulièrement en ce qui a trait à sa scolarisation.

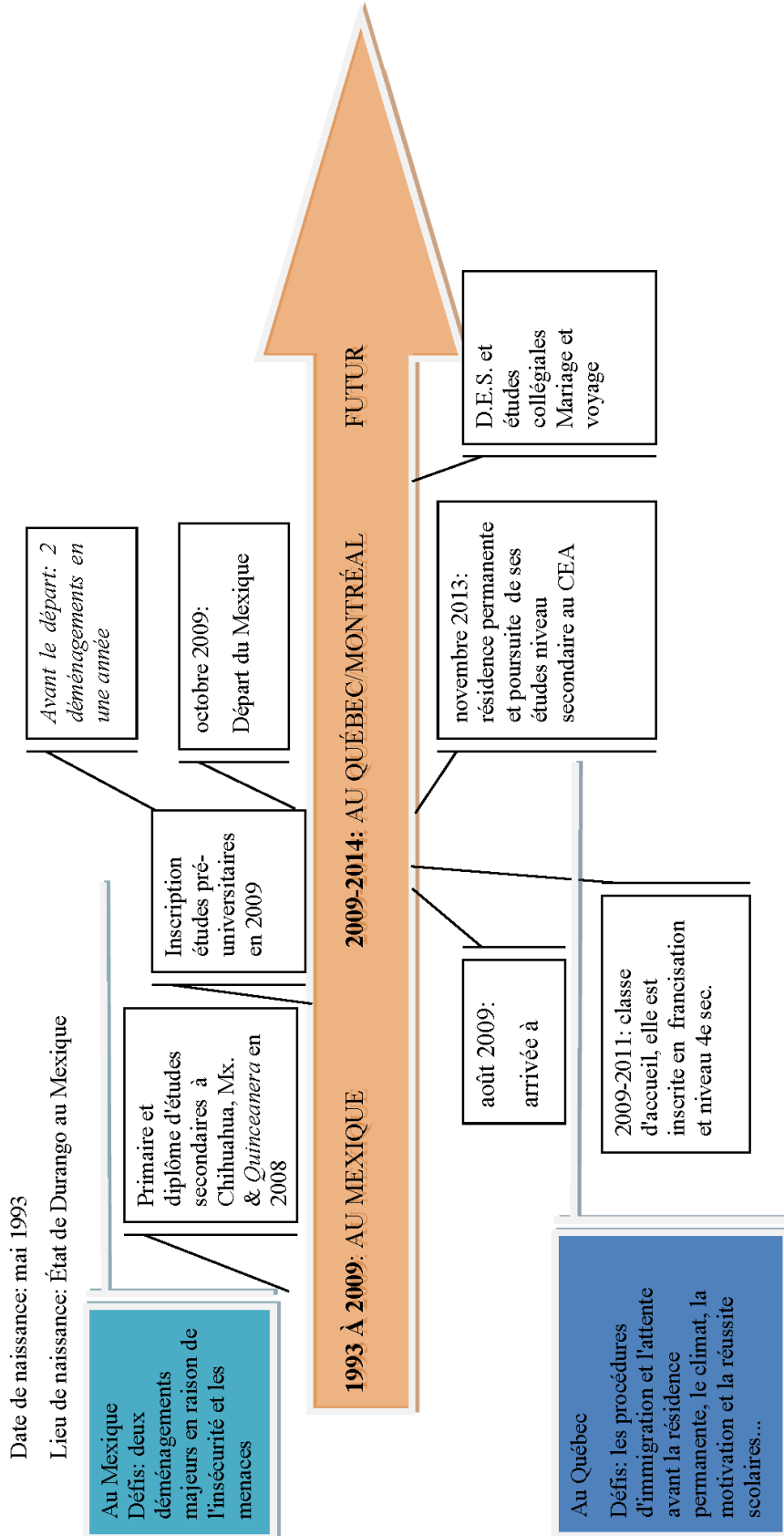


Figure 3. Exercice « ligne de temps » : Rosa

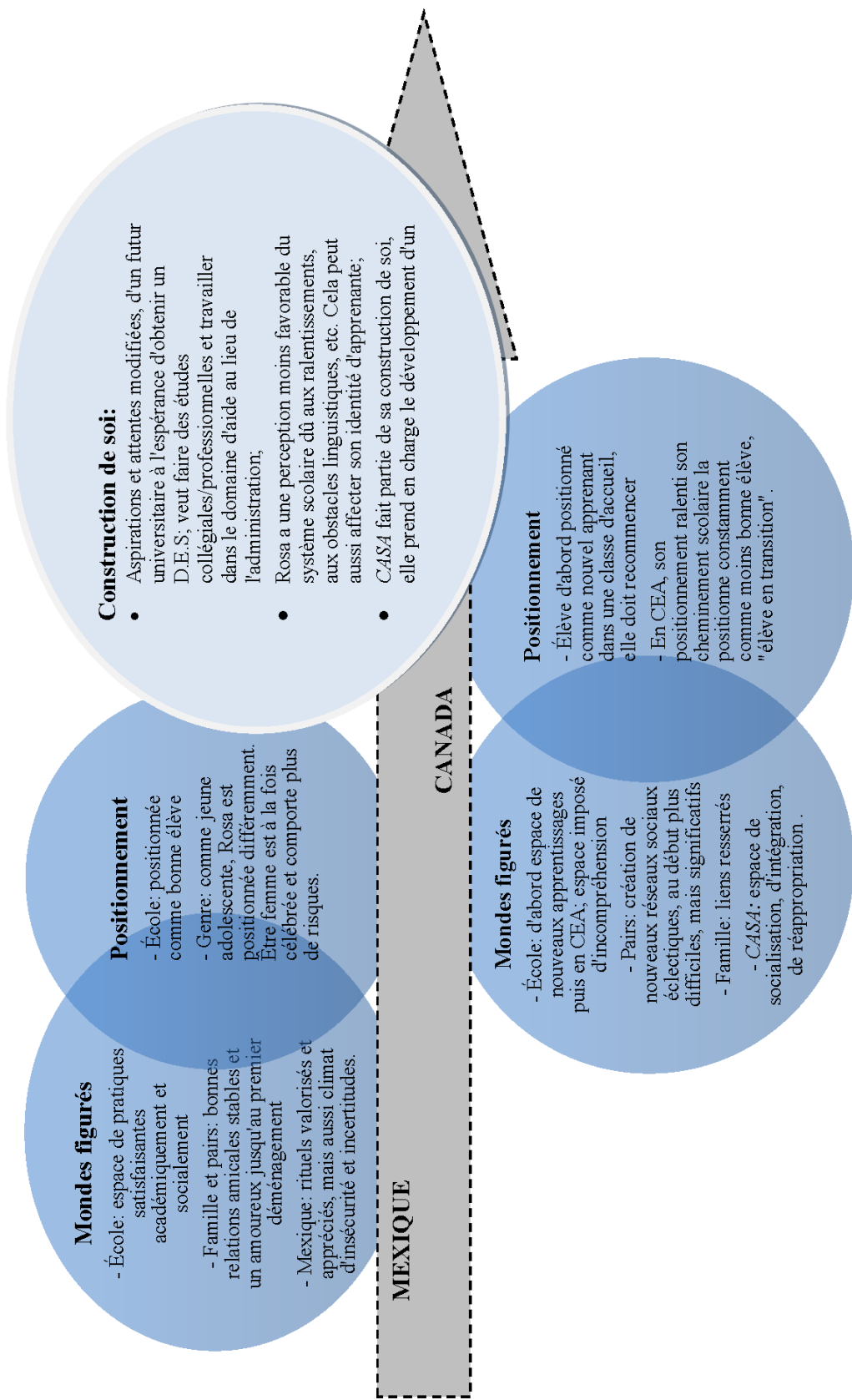


Figure 4. Rosa : illustration avant et après (2014) le départ du Mexique



## 4.1.2 Noah Serra Gomez

Au moment de débiter l'atelier participatif, Noah, le frère de Rosa, à 16 ans et il en est à sa dernière année dans une école de niveau secondaire au Québec.

### 4.1.2.1 Enfance au Mexique : premiers contacts avec la nature, fierté scolaire et partir pour échapper à la violence

Noah est né en 1997 au Mexique, dans la même ville natale que sa sœur aînée Rosa (présentée précédemment). Il vit à Durango avec toute sa famille. Il se souvient de son enfance passée près des lignes états-uniennes, où il allait occasionnellement : « parfois on allait même acheter des choses aux États-Unis, y'avait des choses moins chères, mais on n'aimait pas trop ça... ». En parlant de sa ville natale, Noah se souvient des décors désertiques. En songeant à son enfance au Mexique, il évoque également les visites chez sa grand-mère maternelle, où il se sentait à l'aise parmi les paysages de campagne, les animaux de la ferme et les odeurs de la nature. Ses sorties en campagne étaient parfois accompagnées de ses parents, mais surtout de sa sœur Rosa. Il ajoute que ces moments, trop rares selon lui, restent ses souvenirs préférés du Mexique et qu'il aimait le contact avec la nature, contact qu'il n'avait pas dans le quartier où il vivait quotidiennement.

Il a fait une grande partie de sa scolarité primaire au Mexique, mais ses études de niveau secondaire se sont déroulées au Québec. Ses années à l'école primaire au Mexique sont marquées par des résultats académiques généralement au-dessus de la moyenne des autres élèves de sa classe.

---

Audrey	Au Mexique est-ce que t'étais... à l'école ça allait bien ?
Noah	Oui, oui ça allait bien, ouais j'étais très bon. [...]
Audrey	Parce que t'avais juste fait le primaire ?
Noah	Ouais, j'avais juste fait le primaire moi, ouais mais j'étais très bon au Mexique [...]

---

Il a d'ailleurs gagné un prix dans le cadre d'un concours académique en quatrième année au niveau primaire. En parlant de cet événement, Noah décrit ses sentiments : « J'étais fier,

vraiment. Ça été au Mexique et ma famille était contente pour moi aussi ». Ses souvenirs d'enfance narrés se situent entre l'école et la famille.

Après sa quatrième année du primaire, ses parents décident de déménager dans une autre ville mexicaine. En raison de la violence générale et des tensions entre les groupes de narcotrafiquants qui s'emparaient de la ville, le départ devenait pressant. Le déménagement a eu lieu en milieu d'année scolaire, Noah a laissé quelques amis d'enfance derrière. Il commente :

« Je me suis senti un peu triste de laisser mes amis, d'enfance, là-bas. J'ai essayé de bien m'adapter dans ma nouvelle école. [...] pour moi j'ai pas aimé vraiment [la nouvelle ville] parce que je laissais mes amis de tout mon primaire. [...] En plus, je devais bientôt passer au secondaire, sans connaître personne. »  
(Extrait : entrevue individuelle avec Noah)

En partant de sa ville natale, Noah et sa famille croyaient échapper aux menaces de violence que recevait sa mère et fuir un climat de violence. Pourtant, après quelques mois dans leur nouveau logement, la famille de Noah entrevoyait que leur quartier allait connaître un contexte de violence similaire à la ville précédemment quittée. Les parents de Noah ont donc décidé de s'exiler au Canada. L'annonce fut soudaine pour Noah, mais il indique que ce fut malgré tout un soulagement pour lui. Il indique qu'il n'appréciait pas la nouvelle ville du Mexique, où il avait récemment déménagé, et que le choix du Canada comme destination lui plaisait, le voyage lui paraissait excitant.

---

Noah	[...] pour moi, j'étais content.
Audrey	Tu dis pour toi, c'était différent par exemple pour ta sœur tu penses ?
Noah	Oui, je pense, elle avait un copain au Mexique et des amis, elle a laissé tout ça. Pour moi, j'étais content, en plus le Canada, c'était pas comme les États-Unis, c'était mieux avec le Canada. En plus c'était ma première fois en avion et je voyais toute la nature de l'avion, j'étais hum content du nouveau.

---

#### 4.1.2.2 Le départ vers le Canada

Quand Noah fait référence à son expérience migratoire, il se compare, à quelques reprises, à sa sœur et constate que les circonstances et la manière de percevoir le départ pouvaient se différencier à certains égards entre les deux. Chaque déménagement était soudain pour Noah et la nouvelle lui était annoncée par ses parents quelques jours, voire quelques heures avant. Tout de même, la nouvelle concernant l'exil vers le Canada ne fut pas une totale surprise pour lui. Comme il l'indique, ses parents ne lui en avaient pas clairement parlé, mais il se doutait qu'un départ serait imminent, par le climat de la violence perpétrée, et que cette décision s'avérait un soulagement pour lui :

« Puisque c'est une sous-entendu dans la famille ça m'a pas fait de drame « Ah ! Surprise... » non [...] c'était comme pas trop dur rendu là, ouais déjà l'déménagement. Fait que ouais quand on est...ben, moi j'tais super content là, parce que je m'en allais dans un autre pays, euh pour voyager pour la première fois, euh, moi, moi j'étais vraiment content...j'crois pas que de..pis euh, en plus y fallait peut-être que j'parle une autre langue là et voir d'autre monde [...] mais on ne s'est jamais assis pour parler de ça ensemble, pour nous dire pourquoi et quand on va au Canada et tout ça... non. »

(Extrait : entrevue individuelle avec Noah)

Ainsi, l'idée de se réinstaller au Canada paraissait à la fois comme un mouvement impératif contre les persécutions que la famille vivait et correspondait à ses intérêts et son désir de découvrir un autre pays ; d'élargir sa vision.

---

Audrey	pis ça correspondait à tes valeurs ?
Noah	parce que moi dans ma tête j'étais comme euh, j'étais comme euh, j'sais pas là en..c'est c'est pas que, ben j'imaginai pas l'monde hors du Mexique, euh je voyais à la télé en Allemagne y s'était passé quelque chose, en France s'était passé quelque chose, aux États-Unis bla bla, mais je, j'imaginai rien en dehors de ça là, je savais pas comment c'était, fait que le fait de mettre le pied sur d'autres terres c'était comme « woوو... » (regard enthousiaste)
Audrey	ouais c'est ça, à part à la télévision on...quand on le voit on le vit pas on c'est pas vraiment qu'est-ce que ça peut ressembler ou euh...ah c'est cool c'est ça ?
Noah	moi c'était, moi, moi c'était l'fun...
Audrey	ouais [petit rire complice], pis pour tes parents ?

---

---

Noah	mes parents ? [quelques secondes de réflexion]
Audrey	est-ce que, qu'est-ce que tu penses que....
Noah	[pour eux] c'était un défi, mais je pense que, ça aussi ça leur a plus beaucoup aussi parce que, j'avais déjà fait deux, trois voyages, mais à l'intérieur du Mexique fait que...ouais c'était beaucoup plus dur pour eux parce qu'y fallait qui travaillent, ils avaient une famille à nourrir mais t'sé ils ont quand même appris la langue. Maintenant ma mère a commencé à étudier mon père y a eu le travail qu'il voulait, tsé pour eux c'est un défi.

---

#### 4.1.2.3 Représentation de l'expérience migratoire

Quand Noah évoque son arrivée au Canada, il présente souvent cet événement comme tournant majeur de sa vie, qui lui a permis à la fois de se rapprocher de sa famille, d'accéder à de nouveaux paysages et à de nouvelles passions.

« Je me sentis vraiment content. J'ai découvert un goût pour apprendre. Je me suis rapproché de ma famille. C'était peut-être le meilleur événement. [...] J'ai découvert un peu les forêts et les lacs quand mon ami m'a invité à un chalet. Je n'avais jamais été aussi entouré d'arbres. J'ai découvert un goût pour la nature. Ça m'a aidé à choisir ce que je veux faire plus tard. »

(Extrait : Dialogue autour de l'exercice « ligne de temps » avec Noah)

Il indique qu'il n'avait pas vraiment accès à la nature au Mexique, puisqu'il vivait dans une région plutôt désertique, et qu'il n'y avait pas une grande diversité de faune et de flore. Il se souvient de sa grande surprise quand il a vu un écureuil pour la première fois, il n'en croyait pas ses yeux !

---

Audrey	pis la première chose, qu'est-ce qui t'a surpris quand t'es arrivé ici ?
Noah	le vert, qu'y avait du vert partout, le gazon....
Audrey	la nature c'est ça.....
Noah	du gazon partout, les écureuils aussi, y'en avait partout, j'en avais jamais vu des écureuils, en plus y'en avait beaucoup. [...] mais c'tait que là j'avais jamais vu ça, ces choses-là dans ma vie...y'a aussi les gens de tous les pays là ..
Audrey	ouais, la diversité culturelle aussi

---

Noah	genre des pays dont j'avais jamais entendus parler là, chu comme hein ça existe ce genre de pays et ils étaient là avec leur langue...moi j'capotais j'avais jamais croisé d'autre monde de d'autres pays, pour moi c'était trippant
Audrey	est-ce qu'il y a d'autres choses que t'aurais aimé savoir avant sur le Canada ? des choses que t'attendais pas ?
Noah	Non, c'tait une belle surprise agréable à découvrir y a pas eu grand chose qui me dérangeait ici....même l'hiver, ouais s'tait pas grand chose là....

#### 4.1.2.4 L'école au Canada : de la classe d'accueil au « régulier »

Son arrivée au Canada est aussi marquée par son inscription à l'école secondaire. À Montréal, ses parents inscrivent Noah, âgé de 11 ou 12 ans, à la même école que sa sœur Rosa. Ils sont placés par le personnel de cette école dans la même classe d'accueil. D'abord, Noah trouvait plutôt étrange d'être placé dans la même classe que Rosa, étant donné que leur degré scolaire était différent. Puis, il dit que ce fut tout de même un élément de réconfort pour lui, dès les premiers jours d'école.

Audrey	[...] ça ressemblait à quoi ta première journée ?
Noah	Ma première journée c'tait dur là, c'tait, on est allé pour prendre nos places, fait que là on était tous dans le gym, mais toute l'école, pis là on nous appelait pis on nous amenait, on nous appelait par [inaudible] là on nous, on allait chercher nos livres, nos agendas, prendre toutes nos photos, maintenant c'était la classe d'accueil donc on appelait juste la classe d'accueil, pis moi je savais pas comment ça marchait là et j'allais chercher les gens qui avaient pas l'air de comprendre non plus là....fait que là, moi et ma sœur on est allé chercher, mais dès ce jour-là on s'est fait des amis. Là madame, on nous a amenés à notre classe pis la Madame X elle nous expliquait là, c'est elle qui m'a appris le français, madame X...
Audrey	Elle expliquait en quoi, en français ?
Noah	En français, mais elle faisait beaucoup de mots, des tests au tableau, elle se débrouillait très bien. Elle était vraiment une bonne prof, puis dès l'début c'tait dur de pas comprendre, puis on faisait des choses genre du genre, maternelle « a,b,c,... » tsé comme la grenouille qui saute sur, quelle

---

	lettre elle va sauter ? Fait que des choses comme ça, pis mes parents aussi, fait que tout le monde on allait...on sentait bébé vraiment...
Audrey	Vous étiez tous au même niveau ?
Noah	Au même niveau, pis on avait croisé nos documents une fois, on avait déjà vu que nos documents des fois qu'on recevait ben c'tait les mêmes documents que nos parents avaient. Pis, mais j'avançais quand même très vite, on avançait tous quand même très vite.

---

Après quelques semaines, il se rend compte que son niveau académique avance bien et que son apprentissage du français se passe bien. Il se rappelle de s'être fait des amis assez rapidement ; surtout hispanophones, mais aussi anglophones. Il garde de bons souvenirs de sa classe d'accueil qui lui a permis, selon lui, de mieux comprendre la société québécoise par les diverses sorties offertes à l'extérieur de l'école.

Moins d'un an après son entrée en classe d'accueil, il est intégré dans une classe dite « régulière » de la même école, mais dans un autre bâtiment, annexé au précédent. Ce passage n'a pas été facile pour Noah qui se familiarisait aux codes de sa classe d'accueil, à ses camarades et à son enseignante. La première année de transition était plus difficile. Il souligne que la création d'un nouveau réseau social n'est pas toujours aisée dans un nouveau cadre scolaire, qu'il trouvait assez différent de la classe d'accueil :

« C'était dur de se faire des amis. Les gens parlaient différent. J'avais un peu de misère à l'école. C'était en secondaire 2, mais ça s'est réglé à mon passage à secondaire 3 [...] Au début j'étais en accueil pour la première année ici et après j'ai changé pour le cours régulier, mais mes amis étaient encore dans l'accueil et je ne connaissais personne. J'ai trouvé ça plate et dur avec les cours, pour tout suivre. En plus j'entendais mes amis de l'accueil me dire qu'ils avaient des sorties, des voyages à Ottawa et Québec et en régulier, je n'avais pas ça. Mais plus tard, je me suis fait des amis et ça va mieux aujourd'hui. »

(Extrait : entrevue individuelle avec Noah)

Outre son passage de la classe d'accueil à la classe « régulière », ses études secondaires se sont par la suite bien déroulées dans l'ensemble. Il a eu quelques difficultés, sans grand retard scolaire, dans certaines matières, qui furent détectées rapidement. Noah a alors bénéficié d'un soutien scolaire, notamment au cours de ses années en deuxième et troisième secondaire.

---

Noah	[...] pis ici, mais j'étais comme confiant un peu, on m'avait offert une aide pédagogique tous les midis ou un midi par semaine....
Audrey	Pour les mathématiques ?
Noah	Non, pour le français. pis là la madame elle m'as appris, elle m'a vraiment beaucoup aidé, elle m'apprenait les tsé à me corriger des choses [...] pis X [un service de soutien parascolaire] ça m'a beaucoup aidé pour mon passage de secondaire 2 à secondaire 3, parce qu'en même temps en français les premières journées j'tais en arrière au coin pis j'm'endormais j'dormais en cours, pis j'suis pas l'genre à faire ça, pis c't'ait quand même plate comme cours pis un moment donné la prof elle vu que j'dormais pis elle m'a mis en avant, pis là j'ai commencé à écouter plus et en plus j'ai commencé à aller en récup, parce que si j'allais pas en récup j'commençais à prendre du retard fait que là la prof de français elle m'expliquait mes fautes dans mes textes, fait que là j'les corrigeais pis je les faisais plus...
Audrey	Pis dans les autres matières est-ce que tu trouvais ça difficile aussi ? parce que, y a du français partout ?
Noah	Ouais en musique aussi, ça allait un peu mal parce que j'comprendais pas mais j'allais en récup aussi pis là tsé j'ai quand même réussi à passer musique sans trop de peine là. Mon premier examen j'avais eu 90 là, fait que c'est quand même bon. Pis géographie aussi [...] Anglais c'était dur là parce que j'avais une prof sévère, pis elle était dure pis on s'moquait un peu de moi en anglais, pis moi j'ai pas aimé ça le secondaire 2 là. [...] j'ai dû me forcer beaucoup là pour ma première année passée en régulier, mais j'ai quand même réussi à m'en sortir là, pis rendu en secondaire 3 j'étais quand même bon en français, même là chu, je fais vraiment pas beaucoup de fautes dans mes textes, tsé, oui je me corrige et j'en trouve, mais c'est quelques-unes, mais quand j'vois les textes de mes amis, j'me dis « woh » comment tu fais pour pas voir que t'as pas d'accent aigu pis que tu mets un « r » à la place...

---

#### 4.1.2.5 L'école comme lieu de socialisation et aspirations futures

Au fil de ses années d'études secondaires, il a entretenu plusieurs liens avec des camarades de classe d'accueil et régulière d'âges différents. Il indique que les premières

activités hors de l'école, en classe d'accueil, et les invitations d'amis dans des endroits diversifiés du Québec, à l'extérieur de Montréal, ont contribué à solidifier son intérêt pour la nature. À quelques occasions, il visite des fermes et voit l'élevage bovin du Québec, ce qui le marquera d'ailleurs. Il note que l'élevage industriel le répugne, d'une certaine façon, et qu'il n'était pas habitué de voir autant de séparations entre les espèces animales (par exemple, les veaux sont séparés des vaches assez tôt), une image qui était totalement différente de ses souvenirs d'enfance en campagne mexicaine : « j'étais impressionné, mais non je veux pas, c'est, ça me touchait... ». Ces différentes situations semblent l'orienter graduellement vers son désir de poursuivre des études collégiales et universitaires en biologie. Il voulait d'abord devenir vétérinaire, mais grâce aux informations reçues à l'école et à la rencontre avec un vétérinaire pratiquant, il s'est rendu compte que les tâches accomplies ne correspondaient pas à ce qu'il voulait et à son idée initiale du travail.

---

Audrey	pis là tu veux aller au cégep. Tu connais une personne qui y va aussi ou t'en connais plusieurs ?
Noah	je connais une personne qui va au même cégep que moi pis au même programme que moi, ouais [nom de la personne en question] c'est elle qui m'a montré le programme là, pis on a appliqué tous les deux, puis on a été tous les deux acceptés. Je connais aussi deux ou trois personnes qui vont là-bas aussi là... [...] et là j'ai pensé aller en biologie, je me suis dit non c'est trop de sciences, mais finalement, je pense vraiment que c'est ça, je veux plus, mais biologie marine...

---

Son parcours et sa vision de l'avenir sont aussi marqués par sa curiosité sur plusieurs plans, son goût de voyager plus tard, pour le plaisir de découvrir d'autres cultures, mais aussi éventuellement pour sa carrière. Pour Noah, ses parcours migratoire et scolaire ont pris part à faire naître ou à alimenter des intérêts personnels et académiques. Il attribue à ce départ et cette réinstallation dans un nouveau pays l'opportunité d'explorer des champs qui seraient, à son avis, méconnus ou auraient été impossibles auparavant.

---

Audrey	et tu veux dire si t'étais pas venu hum...
Noah	si j'étais pas ....c'est ça... si j'étais pas venu ici, j pense que j'aurais pas eu l'goût pour la nature ou j'aurais pas pu étudier en science.
Audrey	Parce que t'aurais pas vraiment vu ça ? hum...

---



---

Noah	ouais j’aurais pas vraiment connu ça... peut-être que j’aurais pas non plus appris à jouer de la batterie, parce que c’est ici que j’ai connu ça aussi, fait que j’serais pas la même personne j’aurais fait d’autres choses.
------	---

---

#### 4.1.2.6 Discussion synthèse : construction identitaire à travers sa narration

Les discussions et les entretiens avec Noah, lors de l’atelier, ont gravité autour de divers sujets reliés à ses vécus scolaire et migratoire. Le monde figuré de l’école au Mexique pour Noah, surtout avant les déménagements, est évoqué positivement, en termes de lieu, de performance académique et de socialisation, où il s’était créé un réseau d’amis. Quand nous demandons de raconter son expérience scolaire au Mexique, il répond systématiquement : « ça allait très bien, très bien, ouais, j’étais bon ». Il associe un vécu scolaire positif aux résultats scolaires, à une bonne performance scolaire. Au Mexique, il était déjà positionné comme bon élève, il a d’ailleurs été récompensé par un prix gagné lors d’un concours académique. Son positionnement et le monde figuré sont alors ancrés dans cet acte de jugement, ces pratiques matérielles et discursives autour de la réussite académique. Son agissement célébré et assigné comme « bon élève » ayant de bons résultats scolaires est aussi mis en relation avec un sentiment de fierté et de confiance qu’il a évoqué lors d’un entretien individuel. Par ailleurs, ces sentiments positifs donnent sens à la manière dont il conçoit l’école au Mexique, mais aussi comment il veut concevoir son expérience scolaire au Québec. Dans sa construction de soi, Noah peut être motivé par l’idée de retrouver cette fierté, qu’il définit aussi comme partagée par sa famille, en voulant performer également dans le milieu scolaire post-migratoire. Il s’investit dans sa scolarisation au Québec, comme une forme de continuité avec son vécu scolaire au Mexique, mais il connaît aussi les ressources pouvant l’aider à bien cheminer dans son parcours scolaire post-migratoire. En effet, il bénéficie d’aide pédagogique, en dehors des classes, et d’un soutien d’une enseignante qui a su favoriser son apprentissage en français et sa transition entre la classe d’accueil et la classe dite « régulière ». Ces ressources ont permis, comme élève confiant, mais en même temps dépassé par le passage d’un niveau scolaire à un autre, d’assurer une continuité et de ne pas s’enfoncer dans une posture de « mauvais élève », mais plutôt comme « élève en transition ». Noah indique que ces ressources sont notables à ses yeux et prennent forme dans la manière dont il se construit, dont

il se sent positionné, dont il conçoit globalement son expérience scolaire au Québec : une réussite qui exige des réajustements, qui n'est pas linéaire, mais qui peut être soutenue par des personnes et des services importants.

Bien qu'il fasse mention de l'exil comme un épisode marquant de sa vie, comme une certaine occasion « involontaire » menant à un tout nouvel embranchement pour la famille, un événement pivot ; il en parle tout de même plus brièvement que sa sœur Rosa, surtout à propos des procédures entourant l'expérience pré ou post-migratoire. La mise à l'écart des parents, en ce qui concerne tous les détails entourant le projet migratoire, même s'il en comprend les motifs dans son ensemble, peut en partie expliquer la narration du parcours prémigratoire de manière un peu plus sommaire, avec un certain recul. L'exil est considéré comme un événement majeur, impliquant toute la famille, décisif et, en même temps, comme un soulagement. Le projet migratoire est aussi représenté comme une occasion de poursuivre, dans de meilleures conditions de vie pour sa famille, de découvertes, de construire autour de ses curiosités à l'égard du monde extérieur au Mexique, chose qu'il tentait d'imaginer à travers l'image projetée des médias, mais qui prenait véritablement un sens les jours suivant l'arrivée au Québec, dans son expérience subjective. « ben j'imaginai pas l'monde hors du Mexique, euh je voyais à la télé en Allemagne y s'était passé quelque chose [...] j'imaginai rien en dehors de ça là, je savais pas comment c'était, fait que le fait de mettre le pied sur d'autres terres c'était comme « woووо... » (regard enthousiaste) ». L'exil est d'abord inscrit dans une charge émotive de fatigue, de frustrations et d'attentes, dès le débarquement à l'aéroport, puis, dans un enthousiasme et une curiosité pour sa nouvelle vie, pour la possibilité de se reconstruire autour de ses intérêts.

Parmi tous les sujets exprimés, certains revenaient, comme l'importance des études, et des échanges aboutissaient souvent sur la mise en évidence d'intérêts marqués pour la musique et la nature (la faune et la flore) qui s'inscrivent dans sa construction identitaire, lui se définissant comme militant pour la cause environnementale, voulant étudier et travailler en biologie marine. À travers la narration de sa phase post-migratoire, Noah parle de diverses pratiques et opportunités qu'il entrevoit comme une approbation à être ce qu'il veut devenir et des liens qu'il a pu tisser au Canada à différents niveaux, qui prennent part à sa construction identitaire.

L'exercice de la ligne de temps fut complété succinctement. Simultanément, il a inscrit les dates et les événements reliés au Mexique et ceux reliés au Québec. Nous pouvons constater que plusieurs événements se sont déroulés en 2009, l'année du départ et de l'arrivée au Québec, où survient en même temps son entrée à l'école secondaire, événement qu'il appréhendait déjà au Mexique. Son cheminement scolaire en classe d'accueil a été plus court que celui de sa sœur ; après quelques mois, il est inscrit en deuxième secondaire et il passe les trois autres années à la même école de la région montréalaise. À partir de sa deuxième année du secondaire, il a connu peu de mouvements scolaires et, à la fin de la collecte de données, Noah entrevoyait sans le moindre doute l'obtention de son diplôme d'études secondaires et son inscription à un CÉGEP dans le domaine voulu, chose qui a été faite durant le projet de recherche. Les étapes de son parcours scolaire ont été racontées et teintées par une assurance et l'impression de se projeter là il voulait être, là où il veut devenir, là où il reconnaît sa place.

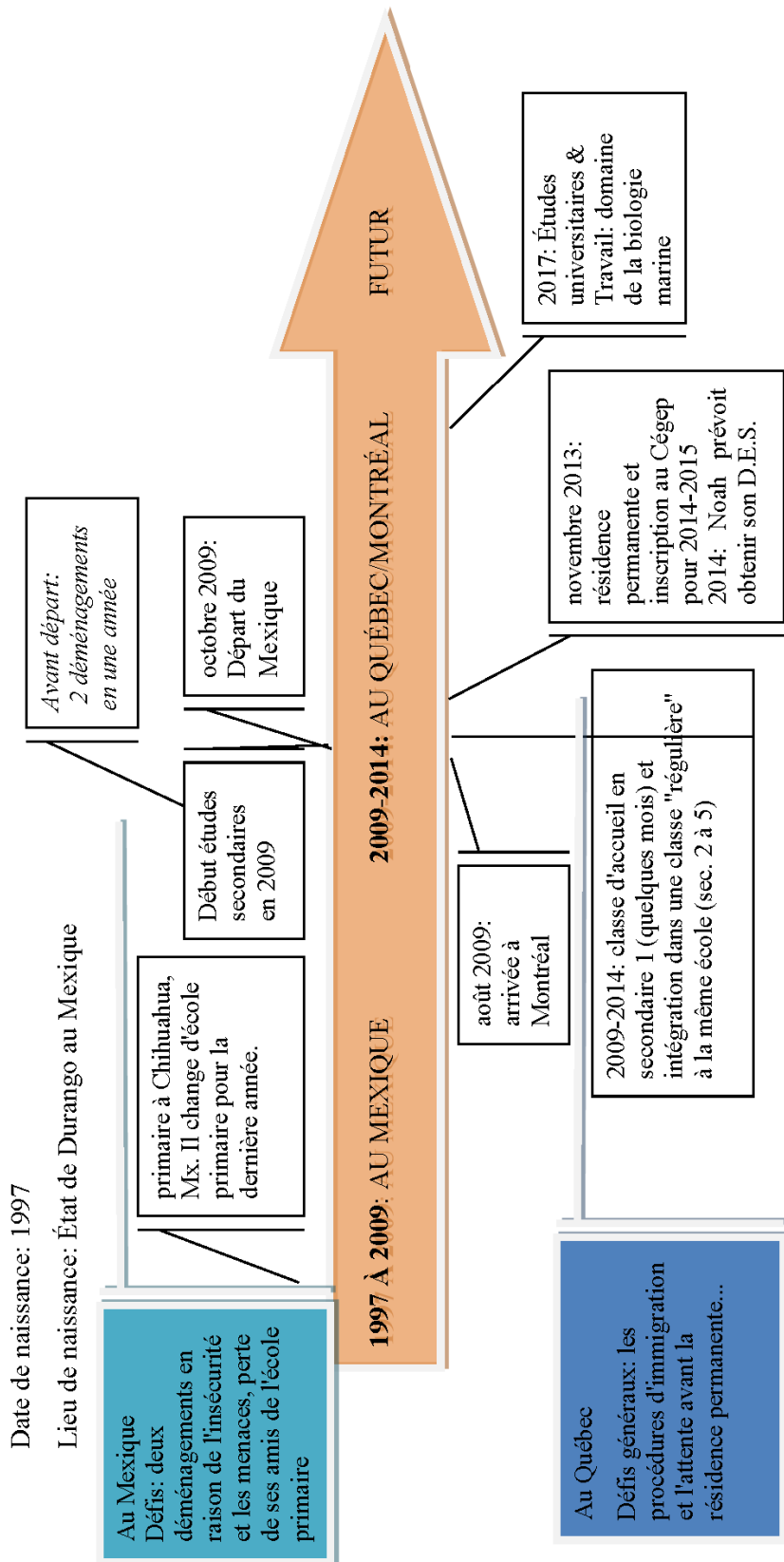


Figure 5. Exercice « ligne de temps » : Noah

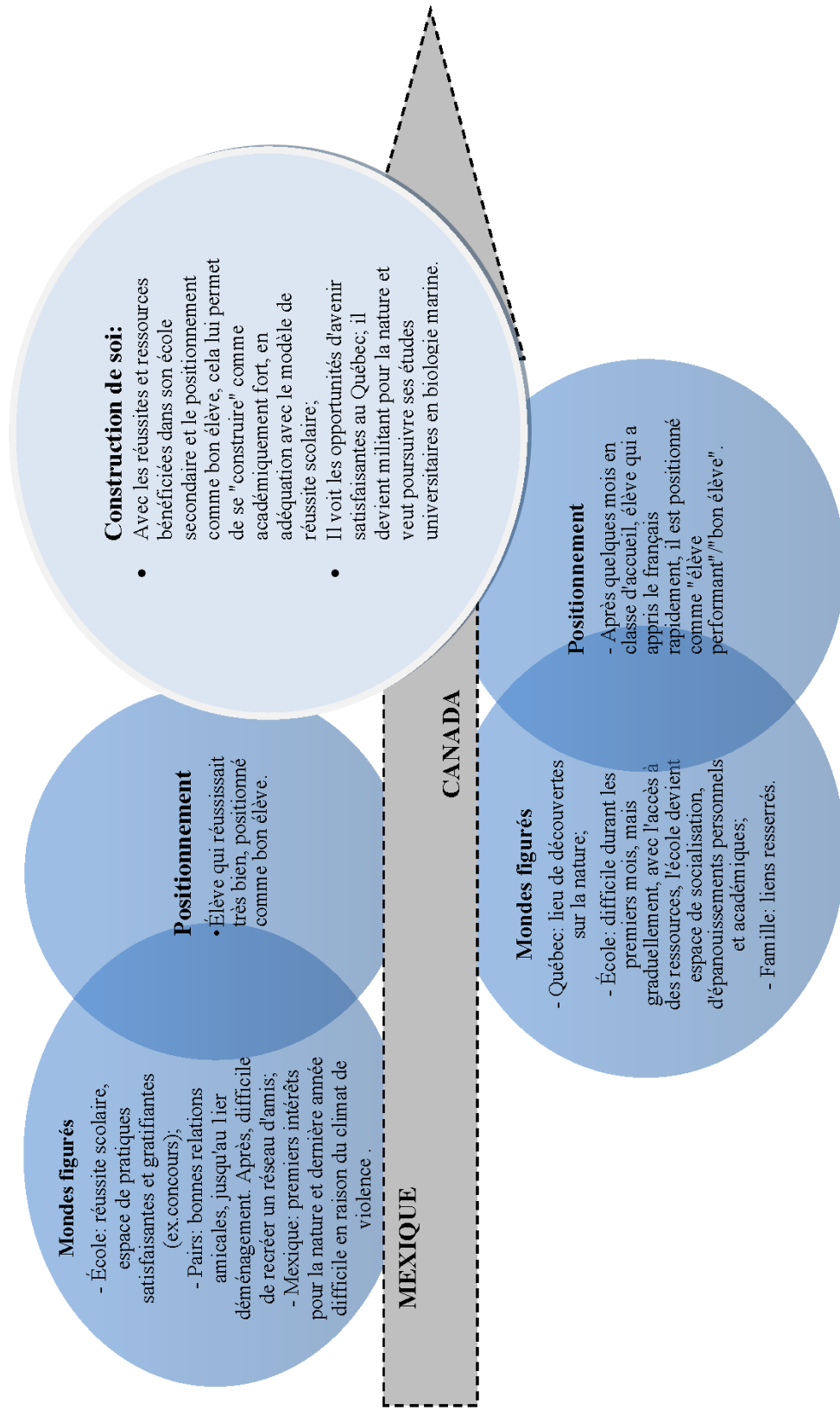


Figure 6. Noah : illustration avant et après (2014) le départ du Mexique

### 4.1.3 Nadia Flores Garcia

Nadia a 20 ans au moment de débiter le projet de recherche et elle étudie dans en FGA depuis quelques années.

#### 4.1.3.1 Mexique: les souvenirs d'école, d'amis et de sa famille

Nadia est née en 1993, elle est originaire du Mexique, dans une région qui se situe sur la côte est. Elle a fait son éducation de niveaux primaire et secondaire à la même école au Mexique, dans sa ville natale. Son vécu, au point de vue géographique, est plutôt stable durant son enfance. Elle demeurera dans la même ville, dans le même quartier et fréquentera la même école et ne visitera pas les autres régions du Mexique, à ce moment-là. Ses souvenirs d'enfance sont surtout liés à son réseau social et quelques membres de sa famille, dont sa grand-mère. « *La casa de mi abuelita* » [traduction de « La maison de ma petite grand-mère »], comme Nadia le dit, est un endroit paisible qu'elle aimait visiter chaque année. La naissance de son frère, lorsqu'elle avait environ 7 ans, a été très marquante pour elle. Son frère représentait pour Nadia une certaine évasion à son état de solitude auparavant ressenti. Elle l'écrit en espagnol et le mentionne lors du premier entretien :

*« El nacimiento de mi hermano fue muy importante... Cuando era pequeña siempre me sentía sola así que quería a alguien que estuviera conmigo para jugar o solo hacerme compañía y cuando mi hermano nació me sentí mejor y no tan sola. Ahora pasamos mucho tiempo juntos. »* [Traduction libre en français : « La naissance de mon frère était très importante ... Quand j'étais toute petite, je me sentais toujours seule... donc je voulais quelqu'un pour jouer avec moi ou tout simplement me tenir compagnie et quand mon frère est né je me suis sentie meilleure et plus si seule. Maintenant, nous passons beaucoup de temps ensemble »].

(Extrait : entrevue individuelle avec Nadia)

Un peu plus tard, lors de ses études secondaires, sa famille commence à voyager à l'intérieur du pays pour sortir de sa ville natale. Nadia aura aussi l'occasion de voyager à quelques reprises avec ses amis lors de séjours organisés par son école secondaire. Nadia décrit son cheminement, au niveau secondaire, comme très satisfaisant dans l'ensemble. Elle termine ses études secondaires sans difficulté majeure, ni sur le plan académique ni sur le plan social, puis obtient son diplôme. Elle mentionne qu'elle obtenait de bons résultats ; parfois au-dessus de la

moyenne de sa classe, parfois en dessous, selon les domaines de formation. Elle désire alors poursuivre ses études préuniversitaires dans un programme de formation générale (l'équivalent, en quelque sorte, des études collégiales au Québec) dans la même ville. Elle envisageait par la suite de s'inscrire en tourisme.

#### 4.1.3.2 Les tensions s'intensifient : l'exil vers le Canada pour fuir la violence

Vers la fin de ses études secondaires, Nadia constate que certaines villes du Mexique sont prises dans le contexte violent de la « guerre de la drogue » et que sa ville n'y échappe pas. Au fil des entrevues et des rencontres, Nadia décrira le climat de violence vécu par sa famille et elle. Les échanges à ce sujet seront de plus en plus détaillés, où elle mentionnera même des menaces et des attaques qu'elle a subies personnellement. D'abord, ces échanges sont surtout informatifs, puis ils deviennent progressivement plus centrés sur les sentiments et les émotions intenses, qu'elle a éprouvés alors et qu'elle ressent encore à l'égard de ces circonstances, mais différemment. Quand elle repense aux défis vécus au Mexique, lors de l'activité de la ligne du temps dans le premier entretien, elle fait allusion automatiquement à cette période difficile.

---

Nadia	J'ai mis, dans les défis [en le pointant la ligne de temps], c'était comme l'insécurité, des, hum, des dernières années que on a vécues au Mexique...
Audrey	C'est ce qui a fait que vous êtes partis ?
Nadia	Ouais, vraiment.

---

D'abord, elle parle des climats de tension et de peur générés par cette violence et par les multiples crimes montrés par les médias, qui demeurent généraux. Puis, au fil du temps, elle prend conscience que certaines personnes de son entourage sont ciblées par ces actes de violence. Elle se rend compte aussi que ses parents sont persécutés. Les actes de violence deviennent de plus en plus ciblés envers leur famille et Nadia sera aussi directement victime de ces actes par des menaces de mort et des poursuites. La mère de Nadia déclare alors qu'ils devront partir aussitôt, mais des semaines, puis des mois passent, et Nadia demeure toujours au Mexique avec sa famille. Durant ce temps, Nadia n'entend plus reparler de cette situation ni de cette décision de quitter le pays. Elle pense dès lors que ce départ ne sera jamais concrétisé

et que sa famille et elle devront vivre ainsi. Puis, après des mois de tensions et quelques répétitions d'événements d'intimidation et de persécution, de manière intermittente, les parents décident de s'exiler. La prise de décision, bien que déjà annoncée auparavant, s'est effectuée très rapidement selon Nadia.

À 16 ans, Nadia quitte le Mexique, avec ses parents et son frère, en 2010. Sa famille et elle ont dû déménager à deux reprises au Mexique avant le départ officiel vers le Canada, pour échapper à la violence que vivait sa famille. Le départ, dans la nuit, a été plutôt brusque pour elle, qui ne pouvait pas faire ses adieux à ses amis, ni en personne ni par écrit, suivant les avertissements de son père, qui voulait garantir leur sécurité jusqu'au Canada. Quelques semaines après son arrivée à Montréal, elle voulait d'ailleurs reprendre contact avec ses amis du Mexique par *Facebook*. Cependant, ses parents ont maintenu leur recommandation de garder une distance avec tous réseaux sociaux provenant du Mexique, par peur de persécution et de représailles, le temps que toutes les procédures d'immigration se fassent et que leur situation se stabilise. Ce n'est qu'en 2013, lors de la réception des papiers de résidence permanente, que ses parents lui ont autorisé l'ouverture d'un compte *Facebook*. En premier lieu, Nadia n'osait pas et elle a attendu plusieurs semaines avant d'échanger avec certains de ses amis du Mexique. Elle explique que la reprise de contact a été difficile, parce que plusieurs de ses amis avaient changé énormément, selon elle, et que certains d'entre eux ne comprenaient pas pourquoi elle avait coupé les liens si soudainement.

#### **4.1.3.3 Canada : l'arrivée, l'école secondaire et les CEA**

Lors de son arrivée au Canada, la nervosité et la méfiance, de devoir retourner au Mexique, la guettaient, même plusieurs semaines après. « Je me sentais comme dans un film, c'est pas vrai, on était là, mais je pensais qu'on allait retourner, repartir pour le Mexique. C'est pas que j'avais peur, mais j'étais stressée tout le temps ». Elle exprime ses sentiments, qui sont apparus dès les premiers jours de son arrivée, comme un mélange entre la curiosité et le découragement :

« [...] j'étais contente de connaître une autre langue, voir d'autres personnes, des cultures, mais il faisait froid... On connaissait rien, on avait rien. Même nos vêtements, tout passait, l'eau et la neige. On n'avait pas de manteaux comme ça,



juste un chandail...en plus on n'avait pas de parapluie. Je suis arrivée la première fois, hum, à l'école secondaire tout mouillée ! Et là on m'a dit : "ok aujourd'hui tu vas faire les examens de français" [...] j'étais comme euh, je ne comprends pas, mais c'était pour voir, mais j'étais comme mais je ne parle même pas français ! ».  
(Extrait : entrevue individuelle avec Nadia)

Son cheminement scolaire au Québec, dans une école secondaire, a d'abord été source de stress et d'inconfort, mais tranquillement, l'école est devenue un lieu pour découvrir de nouvelles cultures et d'intégration, en établissant de nouvelles relations amicales. Inscrite dans une classe d'accueil vers la fin du mois de novembre, elle y reste quelques mois, jusqu'au moment où elle doit faire ses études dans un centre d'éducation aux adultes (CEA), en raison de son âge ; elle avait alors 17 ans. Au cours de sa scolarité en Formation générale aux adultes (FGA), elle a suspendu à quelques reprises ses études, a eu divers horaires de cours et a aussi changé d'institution.

Le système scolaire des CEA était méconnu pour Nadia et ses parents. À son admission, elle croyait que ce passage faciliterait son entrée aux études collégiales et l'obtention rapide de son diplôme d'études secondaires au Québec. Puisqu'elle n'avait pas encore la résidence permanente, elle a appris qu'elle ne pouvait pas continuer ses cours, sauf ceux de francisation.

---

Nadia	je pensais que ça allait plus vite...mais maintenant non.
Audrey	non c'était long? [...]
Nadia	j'étais là deux ans, hum ouais.
Audrey	c'est mélangeant parce que des fois on peut arrêter l'école et revenir ...
Nadia	ouais, l'année passée j'ai arrêté comme dans cette... hum cet temps de l'année (mois de mai), j'ai pris comme quelques ... [elle explique qu'une amie du Mexique est venue et qu'elle n'était plus motivée, donc elle a interrompu ses études à l'école des adultes quelques semaines] ... et ils m'ont dit [en parlant des secrétaires du CEA] tu ne vas pas avancer cette année, tu vas avancer peut-être l'an prochain. Alors j'étais comme... ah ok, alors je vais [signes de mains de partir] ... je vais comme aller avec mon ami.
Audrey	ah ok. Pourquoi tu ne pouvais pas avancer ?
Nadia	hum... statut
Audrey	à cause des papiers ?

---

---

Nadia	oui à cause des papiers parce que j'étais pas comme résidente permanente, j'étais réfugiée.
Audrey	ah ok, puis ça c'est quand que tu étais résidente permanente ? [...]
Nadia	ah oui, c'était l'année passée.
Audrey	parce que au début, quand on n'a pas les papiers, tu peux seulement faire le français c'est ça ?
Nadia	oui. [...]
Audrey	tu faisais que des cours de français, tu trouvais ça long ?
Nadia	oui. Mais ici [en pointant le nom de son école secondaire sur l'affiche de l'exercice de la ligne de temps], c'était mieux parce que...
Audrey	ah oui, c'était différent ?
Nadia	oui, parce que c'était français, maths, arts plastiques, et euh...
Audrey	et il y avait tout le monde...
Nadia	oui et puis éducation physique. Puis en français on avait quelques fois des cours d'histoire. Alors je pense que c'est à cause de ça que j'aimais plus.

---

Elle mentionne que les CEA ne se valent pas tous à ses yeux ; certains offraient des services d'aide plus accueillants, selon elle, alors que dans d'autres cas, elle parle d'ambiance horrible. « Là j'aimais plus l'école, en plus, c'était loin, l'ambiance était horrible. [...] mais pour moi, vraiment j'aime pas vraiment cette école [...] je pense que c'est les problèmes qui s'est accumulés dans cette école », dit-elle lors d'une conversation au cours de l'atelier.

#### **4.1.3.4 L'école, défis de tous genres et aspirations futures**

Au moment de quitter le Mexique, elle était en train de planifier ses études universitaires. Elle avait un niveau d'anglais bien maîtrisé et parfois aimait pouvoir communiquer, surtout en anglais, dans la société d'accueil. Pour Nadia, l'expérience scolaire prend une place considérable dans sa vie et est complètement mise en relation avec son processus migratoire au Québec. Quand elle aborde le thème de la migration, elle parle souvent de son cheminement scolaire et comment l'exil l'a affecté. D'une part, parce qu'elle a l'impression de devoir tout recommencer ce qu'elle avait cultivé et développé au Mexique sur

le plan académique, mais aussi sur le plan social, en devant recréer un réseau d'amis comme elle avait dans son pays d'origine. D'autre part, elle exprime une certaine amertume à l'égard d'une nouvelle identité d'apprenante face à son retard scolaire. En effet, elle dit n'avoir jamais connu de telles difficultés scolaires au Mexique, elle qui se voyait comme une élève plutôt performante. Sa perception de son futur est également teintée par son parcours scolaire post-migratoire. Quand on lui demande comment elle imagine son avenir, elle répond espérer un diplôme de niveau secondaire au Québec, qu'elle répète avoir déjà obtenu au Mexique, et poursuivre des études collégiales en mode. Elle mentionne aussi sa peur de l'échec, puis que la motivation demeurera un défi de taille pour elle.

Lors d'un échange durant l'atelier, Nadia détaille son parcours scolaire depuis son arrivée, qui s'articule autour d'un état de consternation, mais pas forcément de démobilisation. L'extrait, tiré des notes d'un journal de bord, résume une partie de sa perception sur son expérience scolaire :

«Nadia m'explique à quel point l'école est compliquée ici. Une longue conversation s'ensuit sur son parcours scolaire depuis son arrivée au Québec ; une école secondaire après un CEA, mais elle dit qu'elle n'avait initialement pas le droit de s'inscrire à tous les cours en raison de son statut, seulement en francisation. Puis, elle décroche, car elle dit être trop démotivée... Elle voulait aussi travailler, puis finalement, elle se 'remotive' et elle se dit qu'elle doit retourner à l'école. Elle s'inscrit à nouveau dans un CEA, mais trouve ça vraiment difficile, pas stimulant et loin d'où elle habite. Elle dit : « le fait de toujours recommencer le secondaire quand tu sais que les autres ont fini au Mexique, c'est vraiment difficile ». L'hiver dernier, elle voulait vraiment tout arrêter et décrocher à nouveau, mais elle a pris quelques jours de repos avec sa famille [...] de retour, tout allait bien. Puis quelques jours plus tard, elle est malade et se bute à d'autres obstacles donc décide de ne pas retourner à l'école... ». (Extrait : Journal de bord de la chercheuse)

En plus des bouleversements sur les plans scolaire et social, un autre événement important est survenu, environ un an après son arrivée au Québec ; celui de la séparation, puis du divorce de ses parents. Elle se souvient clairement de la journée où sa mère a annoncé la nouvelle et elle dit avoir été à la fois sous le choc et s'y attendre, mais aussi d'avoir ressenti plus tard les effets de cette rupture :

---

Nadia

je pense que je n'étais pas trop comme euh déprimée

---

---

Audrey	non ? ok
Nadia	non... euh parce que mais pas dans ce temps
Audrey	ok, mais
Nadia	mais quand j'étais dans l'école des adultes, là oui. Ça a [elle porte ses mains sur son cœur], repris...
Audrey	tu y'as repensé ?
Nadia	oui, c'est comme si là j'ai eu mal et pas avant...j'ai repensé à ça pis en plus, c'était tous les changements, on a déménagé [dans un autre quartier à Montréal], puis on avait pas mon père...  [...] Alors c'était comme ouf, triste. Pis en plus, c'était la même année que j'ai changé d'école alors je pense que c'est toutes les choses en même temps, ouf...

---

Malgré les défis et son découragement à travers son cheminement scolaire, elle porte un regard positif sur la richesse de découvrir un nouveau mode de vie et l'apprentissage d'une nouvelle langue. Elle apprécie aussi avoir accès à une variété culturelle. Elle mentionne ses nouvelles perspectives quant à sa carrière en mode, qu'elle avait déjà envisagée au Mexique, mais qu'elle n'imaginait plus possible dans sa petite ville, puisqu'elle croyait le marché du travail trop limité. Quand on lui demande si elle se sent intégrée au Québec, elle répond :

« Hum... un peu, mais ici j'ai pas trop des amis proches, c'est juste ma mère. Mais je pense que c'est à cause de l'école des adultes, c'est difficile d'avoir [...] Mais après, tu peux faire des amis, comme au Cégep ! Mais je pense que s'intégrer c'est changer, c'est juste hum s'habituer. » (Extrait : entrevue individuelle avec Nadia)

Quand elle aborde sa vision de l'avenir, elle souhaite voyager et parle brièvement d'avoir une famille. Toutefois, ce qu'elle vise et espère avant tout, c'est l'obtention de son diplôme d'études secondaires au Québec, afin de s'inscrire au Cégep dans le domaine de la mode.

#### **4.1.3.5 Discussion synthèse : construction identitaire à travers sa narration**

L'exploration des mondes figurés de Nadia, à l'égard de son parcours migratoire, nous mène d'abord à la représentation d'une stabilité prémigratoire, avant l'apparition et la perception des tensions et de la violence dans son environnement, et de l'importance de sa famille. Ces moments de joie et de sérénité au Mexique, particulièrement durant son enfance,

se rattachent souvent à sa famille, dont les moments passés chez sa grand-mère et la naissance de son frère. À travers sa narration, les « images typiques » de son enfance, du temps prémigratoire, renvoient à la place qu'occupe la famille pour Nadia.

Puis, ses souvenirs du Mexique, liés aux dernières années, font référence aux situations embarrassantes et inquiétantes dues aux actes de violence que subissaient les membres de sa famille et elle. Le contexte de l'exil est présenté comme une instabilité due aux déménagements, une insécurité persistante et une incertitude, puis comme une urgence d'agir pour fuir des événements dangereux pour la vie de sa famille et elle. Par instants, ses propos sont marqués par les bouleversements émotifs qu'a suscités cette période, qui sont désignés comme un certain isolement social pour assurer la protection — elle qui a dû délaisser son réseau d'amis au Mexique sans pouvoir émettre d'explications, et ce, même après leur départ. Le projet migratoire est un besoin nécessaire pour sauver la famille et le retrait social peut, d'une façon, s'inscrire dans la « normalité » après l'exil, pour se protéger ; un éloignement des pairs de son âge, qui va d'ailleurs perdurer en phase post-migratoire.

À l'égard de son vécu scolaire au Mexique, Nadia parle d'un cheminement sans embûches lors de ses années passées à l'école primaire et secondaire. Dans l'optique de son sentiment de stabilité durant son enfance au Mexique, Nadia évoque alors l'école comme un espace immuable à son quotidien, où elle est entourée d'un bon réseau d'amis qui se suivent du primaire au secondaire dans la même ville. Elle parle de l'école comme un lieu de rencontres sociales, de découvertes et d'opportunités, surtout lors des sorties extrascolaires ou des voyages organisés à l'extérieur de sa région natale. Elle se dit une bonne élève et est positionnée de la sorte en raison de son cheminement sans échec ou retard importants et de sa maîtrise de l'espagnol et de l'anglais. Elle dit que ses compétences linguistiques sont un atout pour elle et que cet atout peut s'avérer bien admis par son entourage et l'école. Elle prévoit par ailleurs continuer ses études dans une institution bilingue. Elle avait un intérêt pour les arts et la mode, mais elle opte plutôt pour une carrière en tourisme, étant donné le marché et ses compétences en anglais. Ces compétences sont comprises comme un avantage académique et, éventuellement, professionnel.

L'arrivée au Québec est présentée comme une série, sans linéarité, d'événements qui remue ses conceptions et la manière dont elle imaginait sa trajectoire de vie, que ce soit au niveau de l'école, des amis, de la famille, etc. Le fait d'attendre l'audience et de ne pas être résidente permanente positionne Nadia dans une autre incertitude, et parfois dans un blocage face à l'impuissance sur son propre avenir et celui de sa famille. Être demandeur du statut de réfugié est donc construit autour de l'idée de patience et d'ambivalence dans la manière de s'intégrer. Nadia a d'abord démontré et parlé de son enthousiasme à l'idée de vivre dans un nouveau pays, de connaître une nouvelle langue et de sa curiosité vis-à-vis de la diversité ethnoculturelle, particulièrement présente à Montréal. Mais au fil du temps, voyant les mois et les années passer avant l'audience, vivant avec l'étiquette de demandeur du statut de réfugié et d'autres circonstances, dont le divorce de ses parents et les défis vécus à l'école, Nadia se situe entre la volonté de s'intégrer, de se reconstruire par la découverte d'une nouvelle vie et l'ambiguïté à l'égard de sa place, considérant les contraintes de son statut migratoire.

Dans le milieu scolaire, Nadia intègre d'abord une classe d'accueil dans une école secondaire. Cette expérience est bien admise et soutenue par l'impression d'être dans un milieu de socialisation, d'intégration et de diversité. Elle est surprise de cette diversité ethnoculturelle, socioéconomique, d'âges, etc., dans sa classe et commence à se faire des amis tranquillement ; elle qui concevait l'école comme au Mexique : une classe plutôt uniforme à l'égard des origines ethnoculturelles, linguistiques et d'âge des élèves. Nadia soulignait alors que sa maîtrise de l'anglais n'était plus réellement une distinction, ce qui était le cas au Mexique, selon elle. Puis, elle se dit plus sociable, en amorçant graduellement quelques conversations avec des camarades de classe. Quelques mois plus tard, cette image de l'école au Québec est happée par la nécessité de s'inscrire dans un CEA, un système scolaire qu'elle ne connaît pas. Son intégration dans les CEA est ancrée dans son positionnement comme immigrante de catégorie humanitaire. Elle, qui n'a pas la résidence permanente et plus de 16 ans, est soudainement assignée à un autre cadre scolaire, un cadre qui ne correspond pas à un parcours « normal » d'élève au secondaire pour elle — étant une élève qui ne connaissait pas d'échec ni de démotivation frappante pour l'école dans sa classe d'accueil. Elle constate que d'un CEA à l'autre, les choses sont différentes ; elle est désorientée et se sent isolée et moins capable de se créer des liens avec des jeunes de son âge. Toutes ces façons de comprendre son intégration et

de donner sens à son parcours comme jeune apprenante ayant vécu l'exil, qu'elle doit constamment (re)conceptualiser selon les structures formelles et les différents événements de sa vie, font partie de la reconstruction identitaire. Cette dynamique n'est pas soumise à un rapport fataliste sur son futur ni à une résignation. Elle exprime souvent sa peur de l'échec et de la démotivation (nous pouvons le voir aussi dans sa ligne de temps en se référant à la Figure 7), cependant, elle continue, même si elle a bifurqué à quelques reprises en quittant momentanément l'école, et multiplie les tentatives pour obtenir à nouveau son diplôme d'études secondaires et, cette fois-ci, au Québec. Elle mobilise ses efforts à cet effet.

Dans le cadre de ces processus de construction de soi simultanés, Nadia a été déplacée, à 17 ans, d'un contexte d'accueil, pouvant bénéficier des services de soutien scolaire et un réseau social diversifié, à un autre, le CEA, en raison de son statut. Ce positionnement alimente à la fois la reconfiguration du monde figuré de l'école de manière globale, et donc aussi sa construction de soi, par de possibles transformations quant à ses aspirations futures, par une réaction en réponse à son monde figuré et à son positionnement assigné.

La Figure 7 présente l'exercice de la ligne de temps de Nadia. Elle a consacré plusieurs minutes à faire cette activité seule. Elle a d'abord indiqué certaines dates, de manière disparate, puis elle a rectifié certaines d'entre elles au fur et à mesure qu'elle expliquait son schéma. Elle a aussi indiqué davantage de défis pour la phase post-migratoire que pour la phase prémigratoire.

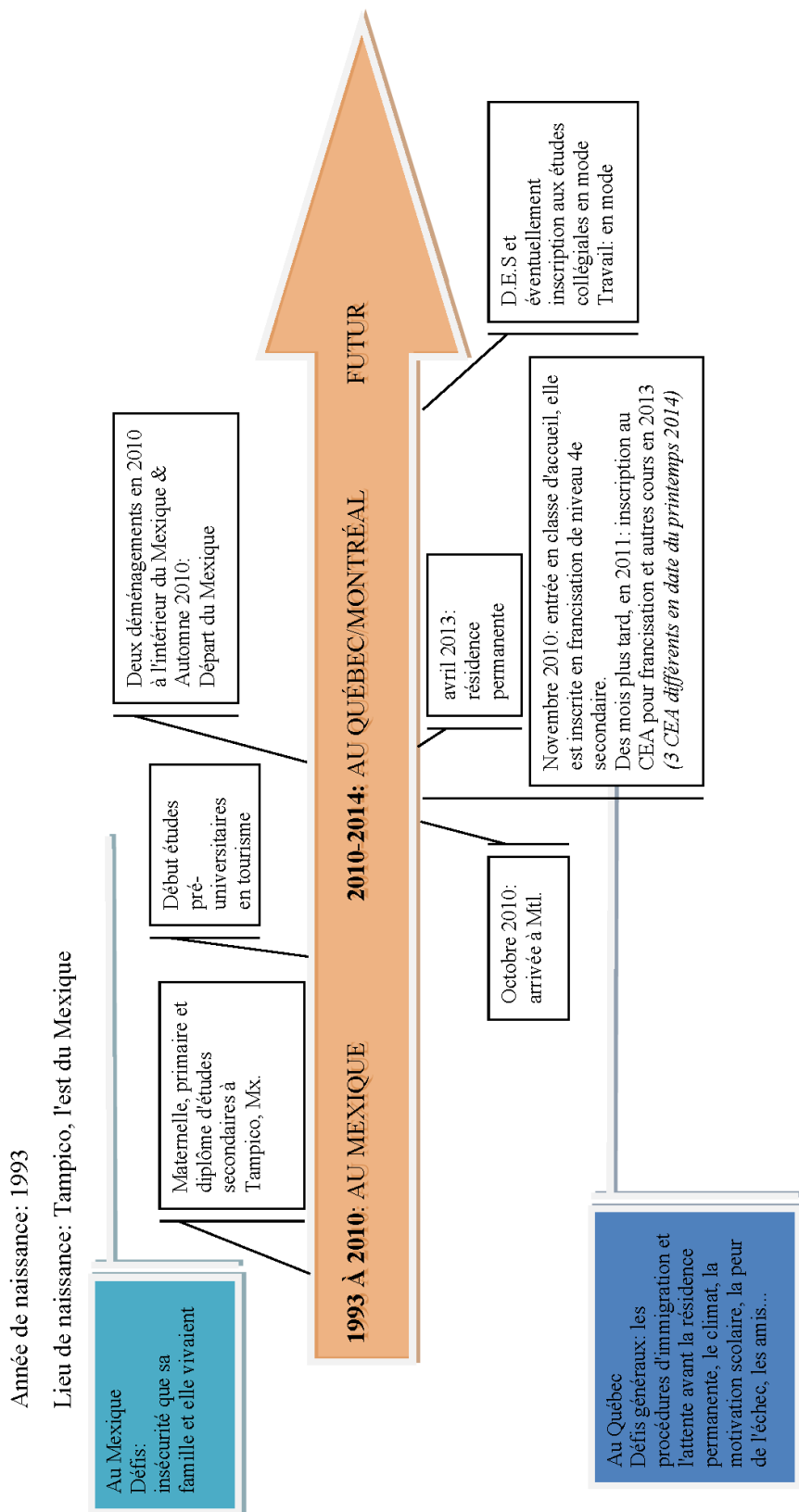


Figure 7. Exercice « ligne de temps » : Nadia



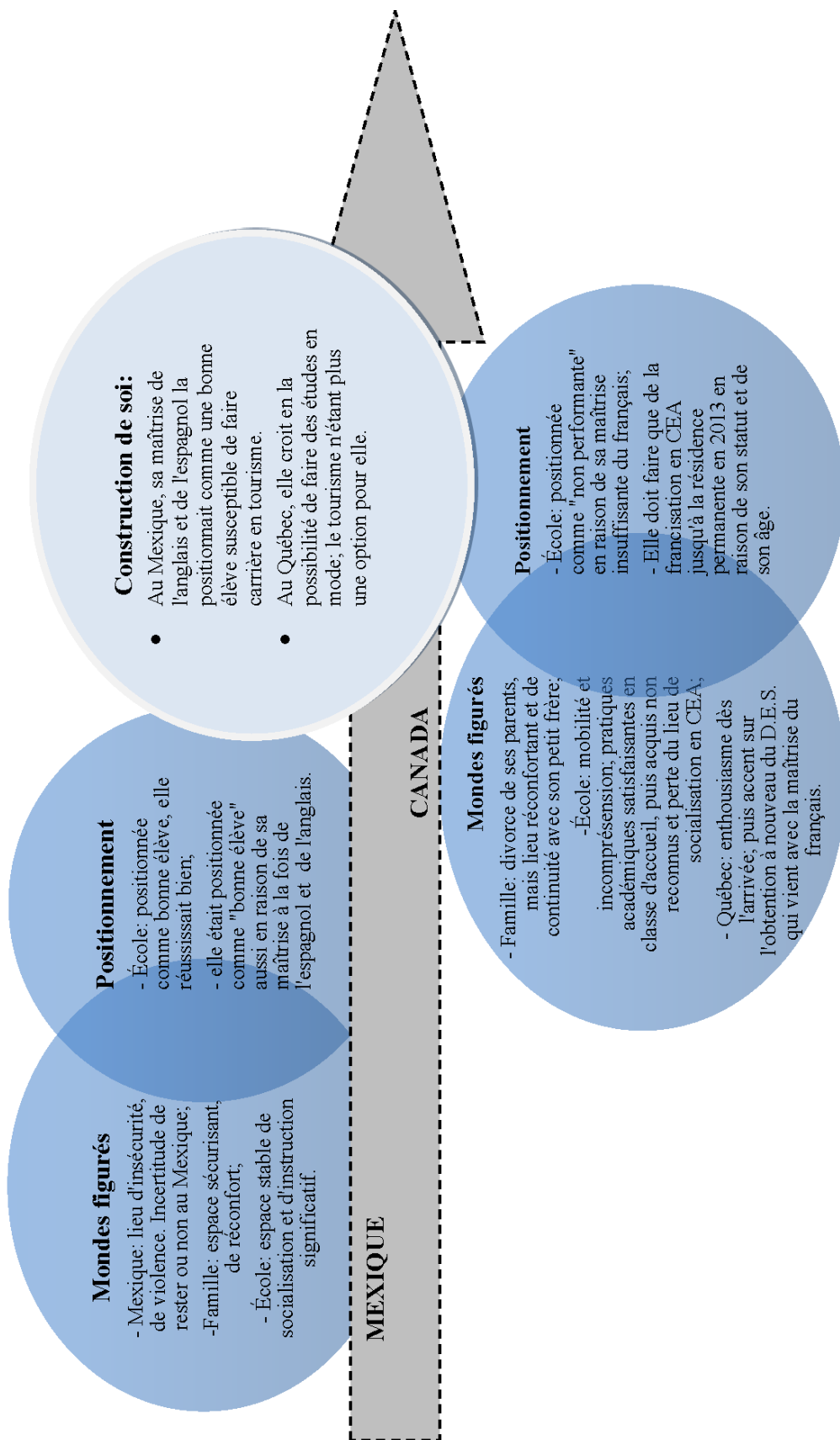


Figure 8. Nadia : illustration avant et après (2014) le départ du Mexique

#### 4.1.4 Isabella Hernandez Guerrero

Isabella, âgée de 15 ans lors de la collecte de données, est la sœur cadette de Lina-Maria, qui est également une participante du projet de recherche.

##### 4.1.4.1 Enfance au Mexique : quelques souvenirs et différences avec le Québec

Née au Mexique en 1998, dans la région d'Aguascalientes, Isabella a surtout vécu son enfance dans la même ville du Mexique, et son adolescence, au Québec. Une petite partie de son éducation au niveau primaire se fera au Québec, mais les cinq premières années se sont déroulées au Mexique, dans la même petite école. Ses souvenirs du Mexique sont vagues et marqués surtout par ses anniversaires et la naissance de son petit frère en 2005.

Quand elle parle de son vécu au Mexique, elle le présente surtout en le comparant à son vécu au Québec. Dans cette optique, en parlant de ses amis et de son implication dans sa vie sociale avec ses camarades de classe d'accueil au Québec, elle se rappelle son réseau social et ses comportements à l'école au Mexique : Isabella évoque qu'elle était peu bavarde et plutôt sérieuse. Elle se rappelle qu'elle n'était pas la même au Mexique, particulièrement à l'égard de ses pairs et dans sa façon d'engager une relation amicale :

---

Isabella	[En parlant d'elle au Québec] Je me débrouillais bien j'avais des amis un peu partout, je me sentais populaire, parce que j'étais la seule à être en accueil. Je parlais à plus de monde. Parce que tous les amis de l'accueil c'était comme nous puis personne d'autre. [...]
Audrey	As-tu toujours été comme ça, au Mexique aussi ?
Isabella	Non.
Audrey	Non ?
Isabella	J'ai changé. Au Mexique j'étais la plus sérieuse de toutes, j'étais la moins parleuse, non. J'étais très prime, je ne parlais jamais, j'étais trop réservée.
Audrey	Est-ce que tu sais pourquoi ça a changé ?
Isabella	Parce que quand j'étais là-bas, j'avais ma sœur. Si j'avais une chicane contre une fille, j'appelais ma sœur : « quoi, qu'est-ce qu'il y a » genre c'est ma sœur qui...

---

---

Audrey	Qui te protégeait un peu ?
Isabella	Exactement. [silence de quelques secondes] J'avais toujours mes parents. [...] Je me suis jamais comme débrouillée à chercher ma manière. So, si j'avais des problèmes avec quelqu'un j'appelais ma sœur et je savais que ma sœur était mon héroïne. Je me défendais pas pour moi-même. Mais quand je suis arrivé ici, t'es toute seule, débrouille-toi fait ta manière d'être, c'est toi comme ça. C'est pour ça que j'ai commencé à plus me faire connaître ici.

---

À l'époque, au Mexique, Isabella se fiait beaucoup à sa sœur aînée, Lina-Maria, pour régler des conflits amicaux ou entreprendre une relation amicale. Elle suivait alors sa sœur un peu partout, elle était alors moins encline à explorer, selon elle.

#### 4.1.4.2 Mexique vers le Canada : du départ aux procédures de réinstallation

C'est à l'automne de ses 11 ans que ses parents décidèrent de partir du Mexique. Sa famille et elle ont quitté sa ville natale plusieurs jours avant l'ultime départ pour le Québec. La date précise du départ reste floue pour Isabella, qui se rappelle surtout le périple sillonnant quelques villes du Mexique durant plus ou moins trois semaines avant d'arriver au Québec. Au fil des échanges, Isabella parle peu des raisons qui ont poussé la famille à quitter le pays. Les motifs de départ demeurent nébuleux pour Isabella, qui dit ne jamais parler de ce passé avec ses parents, mais elle évoque tout de même le contexte de violence : « c'est parce qu'il y avait beaucoup de violence et pas de sécurité au Mexique. En résumé, il [son père] voulait nous protéger pis nous donner de meilleures choses ». Isabella se souvient que son père voulait partir depuis quelques années, mais elle ne se doutait pas du moment précis :

---

Audrey	Comment ça s'est passé quand vous êtes partis ? Est-ce qu'il vous l'a dit d'avance ou comment ça fonctionnait ?
Isabella	Parce qu'il commençait par nous dire : « un jour on va partir au Canada ». On le prenait jamais au sérieux.
Audrey	Ça faisait trop longtemps qu'il avait l'idée en tête selon toi ?
Isabella	Ah oui papa, ouais, c'est vrai. Mais un moment donné, il a dit non on va vraiment partir. Il nous a dit à moi et à ma sœur "ah croyez-moi pas". Dès qu'on a commencé à voir qu'il vendait des choses, et des objets, c'est là que j'étais comme,

---

---

on va vraiment partir. Moi j'étais jeune je venais d'avoir 11 ans. Moi j'étais comme : « je vais m'en occuper c'est cool, je vais voir du nouveau monde » je voyais ça comme un voyage. Je prenais pas au sérieux comme tu vas vivre là-bas. J'étais heureuse, j'étais pas triste, oui j'étais un peu triste de laisser mes cousins, mes grands-parents. Je pleurais, mais j'étais pas vraiment triste de laisser parce que j'avais pas vraiment quelque chose de stable, j'étais pas vraiment mature pour comprendre la situation. Ça m'a pas dérangé d'avoir venu, même quand je suis venue ici j'étais heureuse, je riais et tout, la neige...

---

Avec le contexte violent vécu, son père imaginait déjà, la famille et lui, quitter pour le Canada où vivait déjà sa sœur (la tante de Isabella) depuis quelque temps.

---

Audrey	Ta tante elle était déjà ici depuis longtemps ?
Isabella	Oui. [...] Mon père rêvait d'avoir un meilleur futur pour nous. Il adore le Canada, c'est un rêve qu'il avait.
Audrey	Pourquoi, est-ce que tu sais ?
Isabella	Non. Je pense que c'est parce qu'il aimait le pays comme t'aimes un pays vraiment. Comme par exemple moi j'aime beaucoup le Brésil ou Paris, on rêve de... un jour y aller.

---

Le processus du départ a duré plusieurs jours où toute la famille devait quitter la ville pour se rendre au centre du Mexique. De là, ils sont restés deux ou trois nuits, puis ils sont tous partis en avion vers le Canada, à Montréal. À leur arrivée, toute la famille devait rejoindre la sœur de son père.

---

Isabella	On est allé chez ma tante
Audrey	A Montréal ?
Isabella	Oui, c'était la nuit. Je me rappelle que je voyais dans la fenêtre des édifices qui étaient vraiment grands et je voyais ça comme si c'était dans un film. Quand les personnages sont dans les autos qu'ils voient pis qu'ils font comme wow, pis c'est ça qu'on voit.
Audrey	Fascinée par tout.
Isabella	Celui qui conduisait c'était un Hindou, je faisais comme oh non, ici c'est différent. Par ce que là-bas on a l'habitude d'avoir les mêmes faces, les mêmes origines au Mexique.

---

---

Audrey	Surtout à X [sa ville natale], il y a d'autres villes où des fois c'est plus mélangé comme Mexico peut-être ou...?
Isabella	C'est presque pareil tout le temps au Mexique. Ici il y avait le monsieur qui est Hindou, y avait ses affaires là, c'est différent. Là quand je suis arrivée à l'appartement de ma tante, chez elle, le bol de poissons était pas mal grand. Pis y'a son ordinateur qui était nouveau sa télé était grand. Moi je voyais ça comme, je suis dans une maison de riche. Parce que moi j'étais pas habituée à voir ça. Pour mes parents si c'était quelque chose de nouvel, ça leur prenait du temps c'est trop vite, moi je voyais ça comme wow. Je me rappelle que cette journée-là ils nous ont donnés... je me souviens comme de la scène... Je me sentais comme dans un buffet dans un restaurant, après ils nous ont donné des muffins avec ça un verre qui était grand comme ça. Moi je trouvais l'intérêt, moi je buvais dans un verre de plastique des fois, pis ma mère mettait comme des plats, mais pas vraiment si grands on était pas habitué, je me sentais comme chez quelqu'un qui était riche on était pas habitué c'était complètement nouveau.
Audrey	Comment tu te sentais ?
Isabella	Je me sentais heureuse par ces des choses nouvelles. C'était des choses que j'étais pas habitué à voir. Une joie de voir un endroit que on est pas habitué à être. Mais tu les vois pas comme : « ah non c'est pas ma place ». Je me sentais comme si j'allais venir juste visiter. So je prenais pas ça au sérieux...
Audrey	Tu étais curieuse un peu de voir...
Isabella	Oui.
Audrey	Puis dans l'avion, est-ce que c'est la première fois que tu prenais l'avion ?
Isabella	Oui, c'est la première et c'est pas la dernière. C'est pas moi qui avait peur, j'avais un peu peur, mais j'étais assise à côté de ma sœur, so elle était perdue si ça casse qu'est-ce qui va se passer ? Moi j'étais comme non, non. Ça devrait être le contraire t'sé...
Audrey	Oui c'est ça, c'est elle qui devait te rassurer toi ?
Isabella	Exactement, moi j'étais comme non, non ça va bien se passer, ça être correct.
Audrey	Tes parents ?
Isabella	Mes parents étaient tranquilles y'avaient pas de problèmes.

---

---

Audrey	Ta mère aussi ?
Isabella	Ma mère est trop positive. Elle là, au lieu de dire "ah non, imagine qu'ils nous disent qu'on peut pas entrer", ma mère était comme non, ils vont nous laisser entrer c'est bon. Ma mère est très positive.

---

Puis, la recherche d'un logement, la procuration des biens nécessaires et l'inscription à l'école ont pris un peu plus d'un mois.

#### 4.1.4.3 Entrée à l'école au Québec : adaptation, changements personnels et relationnels

C'est à l'automne 2009, quelques semaines après la rentrée scolaire officielle au Québec, qu'Isabella entre dans sa nouvelle école, de niveau primaire. Bien qu'elle ait terminé sa cinquième année du primaire au Mexique, elle est inscrite en quatrième année au Québec. Elle passera alors deux années en classe d'accueil au niveau primaire dans la même école. Son entrée à cette école est notamment marquée par sa première relation amoureuse et sa première rupture. Au cours du premier entretien, Isabella exprime aussi ses réflexions sur les changements qui surviennent lors de l'adolescence. Elle articule clairement sa prise de conscience à l'égard de cette période de développement et des défis qui peuvent émerger.

---

Isabella	Je suis entrée comme un mois après en octobre à décembre. Je suis restée là toute l'année en fait. La deuxième année j'avais déjà compris la situation. Dans ce temps-là, j'avais un chum, j'avais mon premier chum. [...] J'avais mon premier chum, pis un moment donné j'ai cassé avec lui. C'était devenu en même temps comme mon adolescence, quand les adolescents deviennent bipolaires pis comprend, c'est le changement entre enfant pis adolescent. C'est ça qui m'est arrivé. Et avec ça je suis devenue avec la dépression, je suis devenue oh je voulais voir mon pays. J'ai vraiment commencé à...
Audrey	C'est là que ça c'est revenu ?
Isabella	Exactement, c'est revenu tout. C'est revenu tout ensemble parce que j'avais cassé avec mon chum. J'ai devenu la dépression. En plus, j'ai commencé à avoir le changement entre moi-même de fille à adolescent. J'avais commencé à peine à comprendre tout. [...]
Audrey	Hum, et t'es restée deux ans en accueil c'est ça ?

---

---

Isabella	Pis après je suis passée au secondaire un. J'ai pas eu de 6e année. On m'a dit soit je fais 6e année, soit je fais première secondaire. Je me suis dit si je vais en 6e je vais perdre un autre an de primaire que je n'ai pas besoin. Je suis allée au premier secondaire.
Audrey	Là tu es allée à l'école...
Isabella	X [nom de son école secondaire]. C'était difficile le premier secondaire parce que je venais juste de sortir de l'accueil et je venais de comprendre des choses. Je sais que j'ai un accent encore, mais je comprends mieux maintenant qu'avant. Avant j'étais trop sociable. Je parlais, je parlais et : « quoi je comprends pas ». C'était vraiment difficile de m'adapter à un groupe régulier.
Audrey	Ok, t'étais tout de suite en régulier au secondaire ?
Isabella	Dès que j'ai fini, déjà le régulier tout de suite, oui. J'avais deux semestres à passer au primaire, au pire j'aurais pas eu avec le même prof, j'aurais eu des ressources. Mais sinon j'arrive je suis nouvelle, je connais personne.
Audrey	Pis comment c'était à l'accueil, comment t'as trouvé ? Si tu penses à ta première journée...
Isabella	Ma première année, ma prof, parce que je suis arrivée [inaudible]. Ma professeure ne m'a pas vraiment aidée. Elle m'a laissée me débrouiller toute seule. Elle aidait plutôt plus mon autre ami parce qu'elle était timide. Moi non, moi je parlais pas français, je te parlais quand même. Même si tu ne me comprenais pas j'essayais.
Audrey	T'essayais quand même, c'est ça ?
Isabella	Je me rappelle une fois je lui ai demandé, comment est-ce qu'on dit les accents par exemple le « e » parce que j'avais de la misère. Moi je dis « è » puis vous vous dites « e » les accents. Je me rappelle qu'elle m'avait dit juste une fois comment le dire, je l'avais pratiqué puis je commençais déjà à me pratiquer. Je me suis débrouillée toute seule la première année. Puis le deuxième je savais déjà parler oralement, il me manquait juste l'écrit. Ça m'a pris comme 6 mois pour que je parle la langue.

---

Pour Isabella, l'entrée dans un nouveau pays pour y vivre est à la fois portée par un envol vers l'inconnu, autrefois imaginé et maintenant vécu, et les curiosités qui en découlent dès les premiers jours. Puis, l'exil représente aussi la confrontation et les multiples bouleversements,

survenus plus tard dans le processus migratoire, et qui ont mené à un état de mal-être, selon elle. En plus des processus de resocialisation qu'implique la migration, Isabella apprenait à redéfinir son image d'elle, à se comprendre à nouveau en apprivoisant de nouveaux repères et des remaniements relationnels ; elle faisait face à une reconstruction identitaire qui peut demander beaucoup d'énergies et devenir éprouvante.

---

Audrey	Qu'est-ce qui t'as frappé en premier ou marqué quand t'es arrivé ici ? [...]
Isabella	Positif, le plus qui m'a marqué c'est la sécurité. Parce qu'au Mexique quand t'appelais, c'est pas pour être méchant, je suis honnête. Quand t'appelles les policiers, ça prend trop de temps, toujours. Ici tu peux avoir beaucoup, j'aime mon pays, mais je suis honnête. Là-bas tu peux aller pis demander c'est quoi la rue ? Ah je le sais pas. Ici tu vas demander c'est quoi cette rue-là, ah tu peux tourner par là-bas pis faire.  Non, ouais, je te dis la différence que les personnes ici t'aident plus que là-bas. Pis y a plus de sécurité pis tout. Moi au Mexique. Ici je peux me déplacer avec mes amis, en plus les parcs sont propres. Là-bas aussi, mais y a plein de personnes qui jettent tout par terre, et qui sont paresseuses pour ramasser. Ici tout est propre. Je voyais ça comme si j'étais en train de vivre comme dans un film.
Audrey	Au Mexique ?
Isabella	Non ici. C'est ça le plus qui m'a frappé les maisons, les parcs, la nature, puis le français. Quand j'écoutais les personnes parler en français, je voyais plein de positif. J'adorais l'accent.
Audrey	Est-ce que tu savais que les gens parlaient français ?
Isabella	Non je pensais que c'était ...
Audrey	L'anglais ?
Isabella	Oui. Quand j'ai vu ben, c'était mieux. [...]
Audrey	Négativement qu'est-ce qui t'a surpris ?
Isabella	Je pense que c'est quand j'ai changé de l'enfance à la maison. Oui ça m'a beaucoup frappé j'ai vraiment tombé...
Audrey	C'est un an après que tu sois arrivée environ, c'est ça ?
Isabella	Hum. Ça m'a vraiment beaucoup frappé j'ai vraiment tombé en dépression, j'aimais rien. Moi, je suis devenue vraiment bipolaire. On était en train de parler normal pis deux minutes

---



---

après j'étais fâchée sans aucune raison puis après, je pleurais, puis après j'étais contente.

Audrey T'avais beaucoup de changement d'émotion...

Isabella Mais vraiment beaucoup, beaucoup, c'est pas des. Moi je changeais vite, vite, vite. Ça m'a vraiment beaucoup frappé. Je voulais pas sortir, je voulais rien savoir, en plus de l'hiver, pis tout.

Audrey Tu te comprenais pas trop non plus...

Isabella Je savais même pas qui j'étais.

Audrey Pourquoi j'suis comme ça ?

Isabella Je savais qui j'étais, je ne connaissais pas rien de moi.

Audrey À ce moment-là au début est-ce que tu te confiais à quelqu'un ?

Isabella Non. La seule chose qui m'aidait, c'était écrire. Moi j'écrivais...

[...] C'est la seule chose qui m'aidait parce que même ma mère me disait si tu veux je suis là pour que tu me racontes des choses. Mais je lui disais toi je peux pas te raconter t'es pas mon ami. Moi je devenais méchante, mais juste avec ma mère, mais non en général. Je faisais ça sans penser que je pouvais blesser les autres. Quand j'avais dit ça à ma mère, parce que tu vois avec toutes les autres filles "ma mère c'est comme mon amie." Pis moi non, ma mère c'est ma mère. Y a des choses que je peux dire à ma mère y a des choses que non. Moi je ne faisais pas rien de confiance à ma mère. Elle était en [inaudible] pis tout, j'ai dit non t'es pas mon ami, je peux rien te dire à toi. Pis là ma mère l'a dit à mon père, pis ça m'a pris comme 6 mois que j'ai été comme ça [...] Ce qui m'a aidé c'est quand je suis entrée en secondaire 1. J'ai connu ---. [nom de son premier copain]

---

Au fil des discussions, les dynamiques autour des relations amoureuses reviennent souvent comme sujet. D'ailleurs, au cours de l'atelier, Isabella me posait directement des questions reliées aux relations amoureuses et me parlait de son passage entre l'enfance et l'adolescence. Ces moments d'introspection, par les ruminations diverses envers les relations amoureuses et avec les pairs, font partie de son parcours scolaire ; lorsque nous abordons des questions autour du milieu scolaire, ces sujets réapparaissent presque systématiquement. Autre que les changements d'ordre social, l'espace scolaire est évoqué en termes de changements

structurels, particulièrement lors du passage de la classe d'accueil à la classe dite "régulière", face à de nouveaux modes de fonctionnement. Ce passage est aussi marqué par une nouvelle adaptation à l'égard des élèves de la classe, d'origine québécoise aux dires d'Isabella, et du rapport à la langue d'accueil versus sa langue maternelle. L'entrée dans la nouvelle classe fait place à un nouveau repositionnement à l'égard de son aisance à s'exprimer et à apprendre en français, se retrouvant, d'une certaine façon, face à un sentiment d'altérité et d'isolement. Puis, en parlant de sa situation présente, elle évoque une sensation de bien-être face à l'école avec celle de bien se connaître ; une dimension de la construction de soi qui est alors fortement reliée à la compréhension de son positionnement. Elle le dit « [...] je sais de quoi je parle, me connais déjà moi-même, je sais déjà qui je suis ».

---

Audrey	Pis tu es arrivée au secondaire c'était comment ?
Isabella	[...] J'arrivé et y avait plus de personnes québécoises que... tout le monde me parlait tellement vite que je comprenais rien. Mais j'ai commencé à m'adapter. Un moment donné j'ai commencé à parler vite, mais ils me comprenaient pas parce que je ne prononçais pas bien. Je suis arrivée au première secondaire et j'ai commencé à avoir mon deuxième chum vraiment sérieux parce que j'avais duré six mois avec lui. So, ouais, la première j'étais, je traînais juste avec mon chum, j'aimais pas vraiment le secondaire. Pis mon deuxième année au secondaire, là j'ai vu plusieurs amis que j'avais vus au primaire, pis je commençais à voir des personnes que j'avais déjà connues l'année passée. Je commençais à devenir comme bien installée. Je savais que j'avais pas juste besoin d'un gars pour être heureuse.
Audrey	T'avais plein de...
Isabella	Exactement oui. Ouais l'année passée, je commençais, j'ai vraiment aimé ça.
Audrey	Et au primaire dans ta classe d'accueil, c'était des gens qui parlaient espagnol ?
Isabella	Il y avait une traductrice au début qui m'a enseigné qui parlait espagnol, mais elle est partie au Mexique. C'est pour ça que je te dis que je suis restée toute seule. Pis ceux qui parlaient en espagnol, ses parents parlaient espagnol, mais eux étaient pas venus ici. Ils parlaient un petit peu espagnol pas vraiment.
Audrey	Ok il y avait pas d'autres élèves d'origine mexicaine ou...

---

---

Isabella	Non je devais me débrouiller toute seule. J'étais pas la seule latino. Eux étaient déjà habitués ils parlaient français pis ils te répondaient en français.
Audrey	Ah ok [...] Jusqu'à maintenant, tu fais ton secondaire...
Isabella	Oui jusqu'à maintenant. Maintenant ça va bien.
Audrey	Oui ça va bien ?
Isabella	Oui très bien [...]
Audrey	Est-ce qu'il y a un moment où tu as vu un changement plus fort ? ... Ok là je me connais, peux-tu dire à partir de quand tu crois ?
Isabella	Mon premier changement c'est quand j'avais 12 ans, mon premier chum. Ça c'était mon premier changement. Mon deuxième changement c'était quand j'étais au deuxième secondaire. Parce que quand j'étais avec mon chum, j'étais pas encore vraiment sûre, j'étais un peu timide ou réservée. En deuxième secondaire, c'est ok je suis qui je suis, j'ai commencé, à voir la différence manière changée. Moi quand je cache... euh, par exemple si je rêve d'être avec quelqu'un, au lieu de me déprimer, je ressors. J'aime pas ça que les personnes me voient triste quand je commence à avoir la déprime dans mes pensées, je change. Au lieu de me tenir en bas...
Audrey	T'essaies de voir ça positif ?
Isabella	Exactement, je vois ça positif pis, je change. Au lieu de devenir déprimée. Non moi au lieu de ça moi je souris, pis je ris pis je sors. Je fais comme le contraire.

---

Au cours de son parcours, Isabella parle d'un événement important faisant partie de son processus d'intégration ; celui de l'audience pour le statut de la résidence permanente.

---

Audrey	Comment ça s'est passé [l'audience] ?
Isabella	C'était très stressant. [...] Ma mère cherchait les traductions puis on va voir l'avocat pour préparer ses affaires et tout. On a couru par chance parce que la madame qui allait nous aider pour faire les papiers, elle ne nous a pas demandé d'argent elle nous a vraiment aidés. Elle nous a donné ça gratuit, d'habitude, ça coûte cher. [...] Elle nous a dit non vous parce que je vois que vous êtes gentils ... je vous donne un service, je vais vous laisser ça gratuit. Ce jour-là, il y avait ma sœur qui est entrée, mon père pis ma mère, moi je suis restée avec mon petit frère. Mais j'étais stressée parce que je me suis

---

---

	imaginée si... oh si
Audrey	Toi t'étais où en fait ? Tu restais à l'extérieure de la salle ? Parce que t'as moins de 18 ans c'est ça ?
Isabella	Oui c'est pour ça. Ma sœur on pensait qu'elle n'allait pas entrer, mais il fallait. Le monsieur a dit «non elle est majeure ». Elle savait pas quoi faire, elle était stressée.
Audrey	Pis qu'est-ce que tu faisais à l'extérieur, à quoi tu pensais comment tu te sentais ?
Isabella	Je n'arrêtais pas de penser à s'ils allaient dire non. Honnêtement à ce moment-là pis encore maintenant, s'ils allaient dire non j'allais quand même être heureuse. Moi j'ai toujours depuis quatre ans j'ai toujours voulu partir du Mexique, mais de visite [partir du Mexique pour voyager, pas forcément pour immigrer ailleurs]. Mais dans ce temps-là, c'était pour vivre là-bas, dans ce temps-là.
Audrey	Pourquoi dans ce temps-là ?
Isabella	Parce que j'avais connu mon meilleur ami.
Audrey	Qui était au Mexique c'est ça.
Isabella	Oui, je l'avais connu, et c'est à cause de lui que je voulais aller vivre là-bas. Il a connu ma sœur au Mexique, moi je l'ai pas connu.
Audrey	Tu l'as plus connu juste après ici en fait ? [par les réseaux sociaux en ligne]
Isabella	Exactement, sinon j'aurais pu le connaître là-bas.

---

En échangeant avec Isabella sur son désir de retourner au Mexique, elle nous fait part de son rapport à la migration qui a changé au fil des années. Son monde figuré de l'exil est relié à son sentiment d'acculturation et d'acclimatation, son sentiment d'être à sa place ainsi que l'événement de l'audience. Sa construction de soi en est déteinte.

---

Audrey	Maintenant, qu'est-ce qui fait que tu voudrais retourner [au Mexique] ?
Isabella	Non je voudrais y aller, juste pour visiter. Parce que je commence à peine à m'adapter, pas m'adapter, mais m'habituer.
Audrey	Ok t'habituer...
Isabella	Oui ça va avec les personnes que je connais, mes amis, ma maison, je commence à m'habituer.

---

---

Audrey	C'est quoi la différence entre habituer et adapter pour toi ?
Isabella	Quand tu t'adaptes tu sais déjà de quoi ça va être, quand tu t'habitué, t'es vraiment déjà sûr de comment vont se passer les choses. C'est juste comme oh je sais déjà l'endroit où je vais aller, t'es pas habitué à y aller, mais t'es pas vraiment habitué à être là. Durant les quatre ans, je me trouvais pas à ma place. [...]J'aimais pas ça être ici, je disais non je veux retourner, moi j'aime pas ça. Mais je prenais pas au sérieux, je savais ce que je voulais, mais je réagis pas comme ça. J'essayais quand même, mais je voulais pas être ici.
Audrey	Maintenant c'est différent ?
Isabella	Oui parce que maintenant j'ai la résidence.
Audrey	C'est comme si la résidence, ça vous a donné un sentiment de...
Isabella	Oui honnêtement la résidence m'a fait changer plein de choses.
Audrey	Ah oui ?
Isabella	Oui parce que dès que on l'a eue, j'ai commencé à voir différentes personnes, à voir la vie d'une autre manière avec des filles, c'est pas pire, je dois m'habituer pour des raisons de mes parents. Comme on est des familles, on doit s'appuyer pis on est tous ensemble. So ça m'a appris pas mal de choses. Parce que moi, chaque expérience me laisse un apprentissage. Les apprentissages je commence à les relier.
Audrey	Ça s'est passé comment quand vous avez su ? [...]
Isabella	Au mois de juillet, ils nous ont appelés, mais mes parents étaient pas là, ils travaillaient. Mon petit frère était au parc avec ma sœur et moi j'étais la seule chez moi. Ils m'ont appelé, j'avais répondu, là c'était la madame qui était ... elle m'a dit : « Isabella dit félicitation à tes parents ». J'ai dit « pourquoi? » « Parce que vous êtes acceptés, je vous souhaite la bienvenue à Montréal et que vous soyez heureux profitez-en, vous êtes chanceux parce que c'est pas tout le monde qu'ils acceptent ». Là j'ai dit « merci ». Là je me rappelle que j'ai appelé mon père tout de suite et le chum à ma sœur et ma sœur. Je l'avais juste pas dit à ma mère, et quand ma mère est arrivée, ma mère est arrivée avant mon père pis là je lui ai dit « ils nous acceptent ». [...] C'était bon, mais le moment était tout gâché. Parce que nous on avait dit qu'on voulait pas savoir, qu'on voulait être tous ensemble pour voir l'acceptation ensemble. La madame l'avait dit en

---

---

	avance. [...]
Audrey	Puis sur le coup est-ce que t'étais contente ?
Isabella	Oui, j'étais contente. Je réagissais, ce jour-là j'avais réagi différemment de comment je voulais réagir. Moi honnêtement s'ils auraient dit non, j'aurais été heureuse. Pis je me disais s'ils me disent oui ah c'est sûr que je vais être fâchée. Pis quand j'ai su qu'ils ont dit oui, j'ai devenu joyeuse, heureuse.
Audrey	C'était comme plus fort que toi, on peut dire ?
Isabella	J'ai ressenti un sentiment que je savais pas je voulais rester au fond. C'était étrange...je ne comprenais pas trop moi...
Audrey	Pis tes parents ?
Isabella	Mes parents étaient heureux, surtout mon père.
Audrey	Ta sœur aussi ?
Isabella	Oui. J'étais la seule à pas vouloir rester ici.
Audrey	Parce que t'avais aussi quelqu'un d'autre [au Mexique].
Isabella	Hum, oui.

---

Lors du deuxième entretien. Isabella parle à nouveau de son futur, son futur proche et son futur plus éloigné, en évoquant la carrière qu'elle aimerait mener. Ce temps de discussion nous propulse à la fois dans son idéal, mais aussi dans sa représentation, quant à son identité de genre, dans son positionnement comme jeune adolescente, et comment le genre impose un manque de privilèges selon elle.

---

Audrey	Puis après pour ton futur ?
Isabella	Parlons de maintenant. [...] Je veux faire partie d'une équipe de soccer.
Audrey	[...] pour ton futur ici ?
Isabella	Oui, être massothérapeute, me marier avec quelqu'un que j'aime et avoir trois enfants, des gars. J'aime pas les filles.
Audrey	Pourquoi ?
Isabella	De mon point de vue on est trop compliqué, on prend trop de temps et on est trop sensible. Pis il faudrait que je sois patient pour que les gars l'utilisent pas. Les gars [inaudible]
Audrey	C'est quoi la différence entre ta sœur et ton frère ? Est-ce que tu vois la différence de la façon que tes parents éduquent

---

---

	ton frère et éduquent vous ?
Isabella	Exactement. Ma sœur pis moi on est toujours, juste nous deux, protéger par ma famille, mon frère a le droit, même de sortir au parc, mais il faut que je sors avec lui.
Audrey	Il a quel âge ton frère ?
Isabella	8 [...] Moi à 8 ans il fallait que je sois tout le temps avec ma sœur. Mon frère non, je peux juste le vigiler dehors, genre de loin, il est juste avec ses amis. Il a plus de libertés que nous. Il a plus de chance que nous.
Audrey	Est-ce que tu penses que c'est le fait qu'il habite ici au lieu du Mexique ? Ou c'est parce que c'est un garçon ?
Isabella	Je pense que c'est les deux.

---

#### 4.1.4.4 Discussion synthèse : construction identitaire à travers sa narration

Pour Isabella, ses parcours migratoire et scolaire sont clairement teintés par une reconstruction de sens par des changements de toutes sortes. Elle verbalise ces changements comme un passage normal de l'enfance à l'adolescence et les différents ajustements que demande l'immigration comme jeune ayant vécu l'exil.

L'exil, dans son parcours au Mexique, est exprimé globalement. Les silences ou la confusion à l'égard des motifs du départ, et toutes les procédures reliées à l'exil peuvent à la fois nous informer sur l'implication distante d'Isabella dans ce projet migratoire ou de l'intention d'exprimer la rupture que peut constituer l'exil et le vécu du Mexique, très peu détaillé par rapport à celui du Québec. Nous comprenons aussi qu'elle a passé moins d'années au Mexique que tous les autres participants, quittant le pays d'origine très jeune. Sa mémoire du passé étant surtout ravivée par la narration de ses expériences au Québec, surtout en perspective d'opposition ou de juxtaposition. L'espace donné au silence vis-à-vis de son passé peut aussi être mis en évidence par l'épisode de l'attente pour l'audience, qu'elle symbolise comme étant la date décisive de leur « acceptation ». Par le discours systémique des parents, par exemple, de protection et du maintien du silence à l'égard de leur histoire jusqu'à l'audience (2013), le besoin de garder ce silence s'inscrit dans la construction de soi d'Isabella et dans la construction de sens de son passé.

Durant l'activité de la ligne de temps, la date de l'audience en est une significative pour Isabella et elle ajoute à l'écrit : « pour voir si on allait rester ici ou non... ». L'audience a eu lieu en 2013, elle avait 14 ans à l'époque. Près de quatre années après leur arrivée au Québec, les parents d'Isabella sont convoqués à nouveau en audience. Elle se rappelle clairement la date à laquelle, comme elle le dit : « on a eu l'acceptation, on pouvait rester ici ! J'étais ouf... ». Ce moment était chargé d'une ambivalence pour Isabella, qui depuis l'arrivée au Québec jusqu'à la date de l'audience, se disait parfois inconfortable à l'idée de ne plus vivre au Mexique et amère devant les défis inhérents au passage de l'adolescence et à l'adaptation à un nouveau pays, à un nouveau réseau social, à plusieurs nouveautés en général. Cet instant d'acceptation, comme elle le souligne, allait modifier sa façon de configurer son intégration, ses mondes figurés, son positionnement à l'égard de son présent et de son passé ; tous des constituants de sa reconstruction identitaire. L'audience, au niveau des mondes figurés, du positionnement et de la construction de soi, est alors symboliquement et concrètement un événement pivot de nouvelles possibilités, très fort dans la reconstruction identitaire. L'audience prend place dans une redéfinition de soi et aussi de la relation avec les autres membres de sa famille, eux qui voulaient rester au Québec, dans l'établissement des relations amicales et amoureuses aussi ainsi que dans ses aspirations futures. La résidence permanente, qui donne lieu à un certain positionnement et implique la constitution de ses mondes figurés, devient un objet d'investissement et prend forme dans la participation et la reconstruction identitaire. Mis ensemble, cela soutient la construction de soi d'Isabella, comme elle l'a très bien articulé en entrevue :

« [...] dès que on l'a eue, j'ai commencé à voir différentes personnes, à voir la vie d'une autre manière [...] So ça m'a appris pas mal de choses. Parce que moi, chaque expérience me laisse un apprentissage. Les apprentissages je commence à les relier. » (Extrait de l'entrevue avec Isabella)

Le silence sur son passé contraste tout de même avec le dialogue qu'elle entretient sur ses expériences post-migratoires, son introspection poussée sur ses changements et la prise en compte d'espaces transitionnels au cours du parcours migratoire. Les analyses des mondes figurés ont révélé un récit sur sa posture comme adolescente, comme future jeune femme, et ses modèles culturels dominants façonnés qui existent dans les discours officiels comme, entre autres, les discours latents véhiculés par sa famille. Elle indique notamment la protection,



rappelant aussi l'expérience de l'exil, plus assidue qui doit être accordée aux filles par rapport aux garçons. Cet imaginaire de la posture de la femme construit sa projection dans l'avenir et sa conception de la famille, il motive sa construction de soi, en indiquant qu'elle voudrait avoir uniquement des fils et elle ajoute : « J'aime pas les filles ». Aussi, les épisodes de « dépression » qu'elle relate, où elle était très sensible, renvoient aussi à son positionnement de genre, à la construction identitaire de genre, à l'idée qu'être femme est inévitablement plus compliqué qu'être un homme.

Cet état de dépression qu'elle identifie reconceptualise qui elle est, en interaction avec les autres, et motive ses changements pour mieux se comprendre, devenir ce qu'elle veut être. À mesure que le temps avance, que les rajustements se font, dans la phase post-migratoire, Isabella se livre en réponse à son identité dans la pratique. Comme elle l'exprime ici :

---

Isabella	[...] En 2e secondaire, c'est ok je suis qui je suis, j'ai commencé, à voir la différence manière changée. Moi quand je cache... euh, par exemple si je rêve d'être avec quelqu'un, au lieu de me déprimer, je ressors. J'aime pas ça que les personnes me voient triste quand je commence à avoir la déprime dans mes pensées, je change. Au lieu de me tenir en bas...
Audrey	T'essaies de voir ça positif?
Isabella	Exactement, je vois ça positif pis, je change. Au lieu de devenir déprimée. Non moi au lieu de ça moi je souris, pis je ris pis je sors. Je fais comme le contraire.

---

L'activité de la ligne de temps s'est faite rapidement. Elle a inscrit quelques éléments par elle-même, mais préférerait échanger oralement pour nous permettre d'adjoindre certains aspects relatés par l'ajout de *post-it*. Étant donné qu'elle avait tout juste 11 ans lors de son arrivée au Québec, elle voulait surtout se concentrer sur les événements et les dates faisant partie de sa phase prémigratoire, de son adolescence.

Année de naissance: 1998

Lieu de naissance: Aguascalientes, Mexique

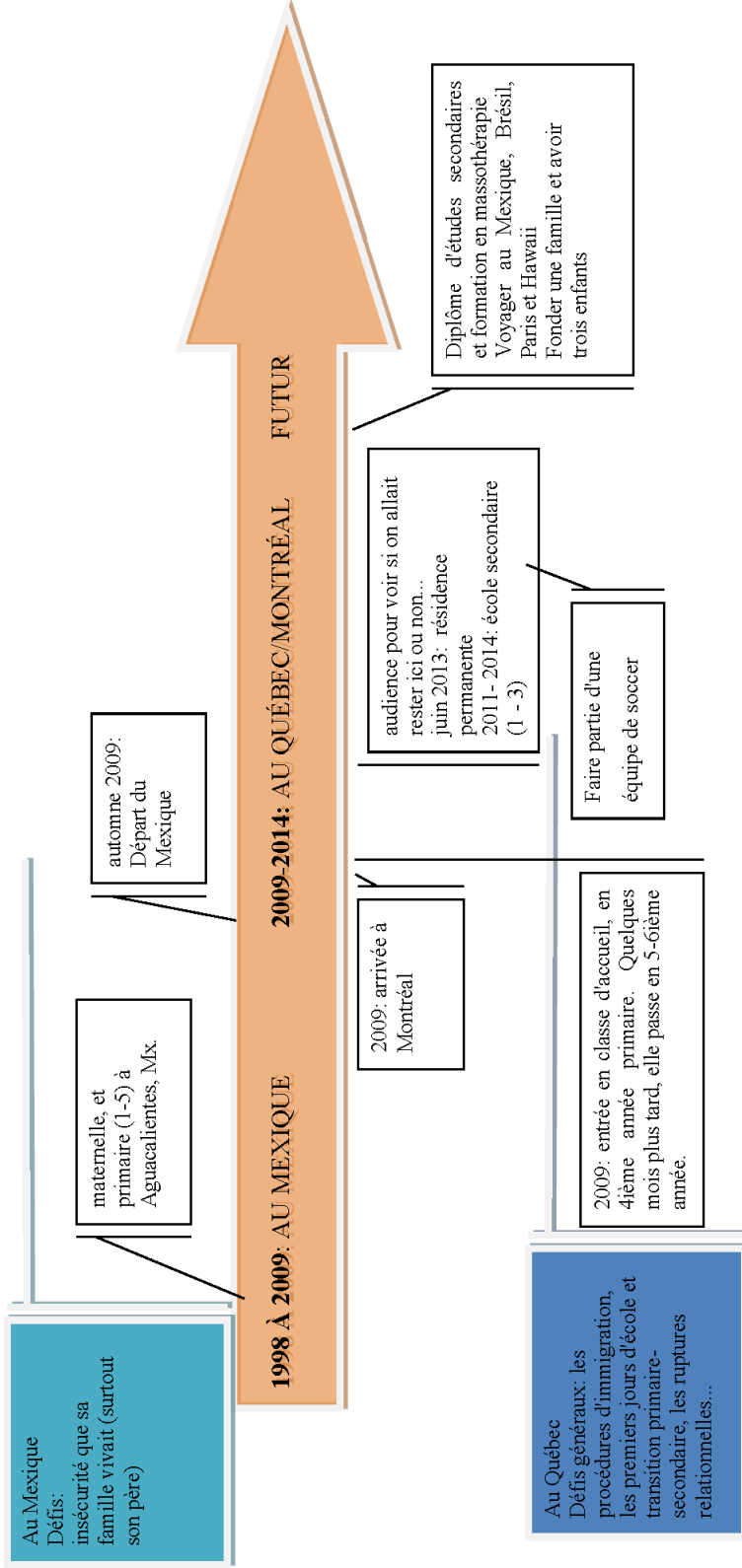


Figure 9. Exercice « ligne de temps » : Isabella

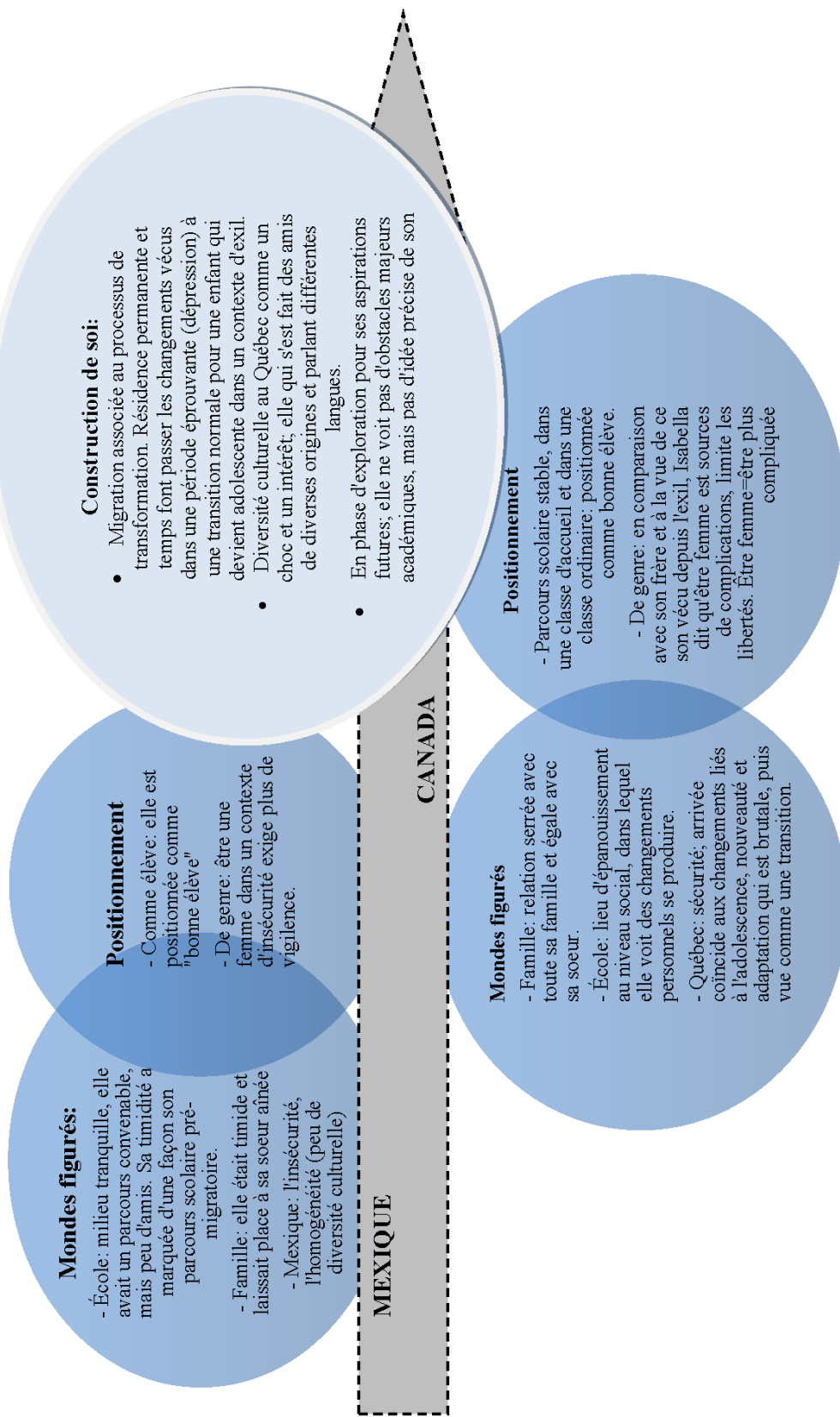


Figure 10. Isabella : illustration avant et après (2014) le départ du Mexique

## **4.1.5 Lina-Maria Hernandez Guerrero**

Au cours de l'atelier, Lina-Maria semblait davantage parler lorsque nous étions seules. Elle était moins à l'aise à se confier en groupe, mais appréciait ces moments pour écouter les autres et réfléchir tous ensemble sur les histoires à transposer dans le récit numérique. Par ailleurs, à quelques reprises, Lina-Maria m'a demandé de fermer l'enregistrement audio ou vidéo pour dévoiler certains événements marquants dans sa vie et afin de s'assurer que le tout demeure confidentiel. Ainsi, par souci de discrétion, tous ces moments, où elle se raconte hors enregistrement, ne se retrouvent pas dans cette thèse.

### **4.1.5.1 Ses années au Mexique et l'école avant le départ**

Lina-Maria, sœur d'Isabella et aînée dans sa famille, est née en 1995 dans la partie centrale du Mexique, dans la même ville qu'Isabella. Contrairement à sa sœur plus jeune, Lina-Maria a vécu toute son enfance et une partie de son adolescence au Mexique. Quand Lina-Maria parle de sa région d'origine, elle la voit très différente de sa région d'accueil : Montréal. Elle se rappelle particulièrement de la tranquillité dans certains quartiers plus ruraux et de la familiarité entre les gens locaux. Elle a fréquenté la même école durant tout son cheminement primaire, dans sa ville natale, et elle a entamé ses études secondaires dans cette même ville. Lors du départ pour le Canada, Lina-Maria avait complété deux années dans son école secondaire et allait commencer sa troisième année. Elle se souvient que, même si la rentrée scolaire était entamée à son école, elle ne pouvait pas s'y rendre parce que ses parents lui avaient confié que toute la famille devait quitter le pays : « on ne pouvait pas, c'était trop rapidement...je ne pouvais plus aller à l'école parce que on a vendu toutes les choses qu'on avait pour avoir l'argent. Ma sœur voulait aller à l'école juste 2 ou 3 semaines, mais mon père a dit que non... ». Lina-Maria se souvient que sa sœur trouvait ça particulièrement difficile de ne pas recommencer l'école au Mexique. D'ailleurs, Lina-Maria fait remarquer que sa sœur Isabella est entrée à l'école plus tôt qu'elle.

#### 4.1.5.2 L'arrivée au Canada et l'école après l'exil

Lors de l'arrivée au Québec, Isabella a voulu rapidement s'inscrire dans une école primaire, ce qui a été fait, tandis que Lina-Maria, qui avait 14 ans à l'époque, devait attendre encore quelques semaines, suite à quelques complications administratives, avant d'entrer dans une école secondaire de Montréal. Elle fréquentera une classe d'accueil deux années au niveau secondaire dans cette école avant d'être appelée à s'inscrire en francisation dans un centre d'éducation aux adultes (CEA).

---

Lina-Maria	J'ai pas pu finir le secondaire, ma sœur oui. J'ai fait juste deux ans ou plus je sais plus... non deux...parce que on m'a dit « toi tu ne plus venir ici ! »
Audrey	Hum, pourquoi ?
Lina-Maria	Parce que je me battais avec quelqu'un... [...] Oui [petit rire nerveux], c'est pour ça, parce que je me battais avec une fille, parce que je, parfois je " <i>foxais</i> " et la fille disait toujours à la madame « ah Lina a foxé » et un jour je dis « c'est ma vie, laisse-moi » mais elle ne m'aimait pas, elle disait plein de choses et un autre fois, on était collée dans ma classe... j'étais forcée à travailler avec elle, et moi disait « non je veux pas » et là...elle a parlé de moi et ma mère...
Audrey	Elle t'a insulté et ta mère c'est ça que tu as compris ?
Lina-Maria	Oui c'est ça ! et là c'était trop...j'étais en colère
Audrey	[...] tu as été expulsée ?
Lina-Maria	Oui, mais je pensais pas...j'avais pas compris comme ça, je pensais juste 2 ou 3 jours
Audrey	Être suspendue, mais pas en dehors de l'école, c'est ça ?
Lina-Maria	Ouais, parce que personne m'a dit.
Audrey	Et c'était au début de l'année ou euh...
Lina-Maria	Dans le mois de mars. Et là on m'a dit : tu as deux options, soit aller à l'école d'adultes ou tu peux rentrer après, mais à l'automne, mais tu peux pas venir ici...
Audrey	Ok, donc c'était certain que tu ne pouvais pas aller dans cette école ?
Lina-	Ouais, au début je pensais que c'était pas vrai, mais quelqu'un d'autre m'a dit aussi... et là j'ai parlé avec ma

---

Maria	mère [...] et là moi je voulais plus aller à l'école, peut-être après l'été pis ma mère m'a dit «non, on va y aller maintenant».
Audrey	Comment tu te sentais ?
Lina-Maria	Arg..bizarre, mais bien aussi, parce que là c'est très différent [...] je me sens comme différente, parce que ça m'a jamais arrivé quelque chose comme ça, je pensais pas être comme ça...

Au fil des échanges, les questions à l'égard de ses expériences scolaires dans la phase prémigratoire laissent place à des réponses très peu détaillées, mais il semble en être autrement pour la phase post-migratoire. Lina-Maria parle à plusieurs reprises des passages difficiles, des défis, quant à la langue, des moments parfois désagréables et gênants, comme les premiers jours d'école où elle devait se rendre chez elle sans comprendre le trajet par transport en commun et où elle tentait d'expliquer son adresse résidentielle au chauffeur d'autobus. Elle était très inquiète et disait se sentir seule, particulièrement durant les premières semaines après leur arrivée au Québec.

«Un jour, mais ce que j'ai aimé c'est mon cousin était dans la même école au début. Mais un jour, je pense le 3e jour premier d'école, il n'était pas là, il était malade mais je savais pas et là j'étais comme : il est où ? qu'est-ce qui se passe ? Là je voulais partir chez moi... je me fuis mais là j'ai pas pris la bonne autobus et j'étais loin ouf...je savais pas parlé, c'était très difficile. J'ai juste, ma mère a écrit mon adresse sur un papier, mais je comprenais rien, le chauffeur essayait de me parler, mais je comprenais pas et tout le temps comme ça au début surtout les semaines du début [...] quand je suis arrivée chez moi je commençais à pleurer parce que je pensais toujours être perdue... » (Extrait : entrevue individuelle avec Lina-Maria)

Toute la famille était alors occupée par les différentes tâches qu'exige la réinstallation et l'adaptation à un nouveau pays. Puis, un peu plus de deux ans après leur arrivée, un autre épisode, avec son lot de difficultés, vint pour Lina-Maria : celui de la rentrée dans un centre d'éducation pour adultes. D'abord, elle a apprécié le changement du milieu scolaire, puis elle a rapidement été déçue, elle le dit : « parce que je pense que c'est trop long, j'ai l'impression de tourner en rond je pense, de toujours faire la même chose et en fait, en 2 ans, elle ne fait que des cours de français.... » Depuis, Lina-Maria a fréquemment pensé à abandonner l'institution

scolaire pour occuper directement un emploi. Tranquillement, dans l'esprit de Lina-Maria, qui a l'impression de rien faire, une démotivation s'installe. Elle le dit :

«...ça sera long avant de finir son secondaire, trop long...je pense vraiment que c'est pas bon, parce que ici c'est une perte de temps, je vois tout le temps la même chose, la même chose, la même chose... [elle regarde sa ligne de temps]. Tu vois ça c'est comme depuis 2011. Je sens que je n'avance même pas... [elle me regarde d'un air découragé, un peu attristée] » (Extrait : entrevue individuelle avec Lina-Maria)

#### **4.1.5.3 L'incompréhension du système scolaire des CEA**

Après environ trois années en formation générale aux adultes, Lina-Maria ne fait que des cours de francisation. L'incompréhension du système scolaire des CEA et les procédures, spécifiques à l'égard des jeunes n'ayant pas le statut de résidence permanente, ont placé Lina-Maria dans une situation de retard. Elle souligne lors d'un entretien :

« C'est parce que j'avais pas encore les papiers [de résidence permanente], c'est juste l'année passée que j'avais. C'est ma faute de ne pas apporter les papiers après, parce que hum je ne comprenais pas trop non plus...là j'ai tout apporté, mais là la madame m'a dit que je devais avoir un autre papier de plus. » (Extrait : entrevue individuelle avec Lina-Maria)

Pas nécessairement résignée, pour l'instant, par cette situation, Lina-Maria espère finir les cours de francisation. Toutefois, elle souligne qu'elle a passé près de cinq ans à tenter de finir les trois années de niveau secondaire pour obtenir son diplôme et qu'elle est fatiguée par ces années traversées à l'école secondaire et au centre d'éducation aux adultes.

#### **4.1.5.4 Introspection et perspectives pour son futur**

Quand elle réfléchit sur sa vie au Mexique, elle sent que son parcours scolaire aurait été beaucoup plus facile et qu'elle aurait terminé ses études secondaires sans passer par tous ces obstacles. Quand elle était au Mexique, elle n'avait pas encore d'objectifs professionnels fixes, mais elle souhaitait faire un jour des études universitaires et des études dans le domaine de la mode : « je voulais être dessinateur de robes, je pensais devenir ça ».

---

Audrey

Et comment c'était au Mexique ?

---

---

Lina-Maria	L'anglais parfait, les mathématiques aussi, tout mon primaire et au secondaire aussi au Mexique, ça allait bien.
Audrey	est-ce que tu avais de bonnes notes ?
Lina-Maria	oui, mais je n'ai jamais vraiment utilisé l'anglais, c'est comme, je pense que je sais plus peut-être...
Audrey	ok
Lina-Maria	mais je veux apprendre des choses, je veux voir l'anglais. Je comprends quand je lis, mais je parle pas. j'ai des amis qui parlent anglais et là je prenais le dictionnaire et ils m'aidaient. [...]
Audrey	et comment ça allait au Mexique ?
Lina-Maria	c'était bien, mais pas dans tout, mais bien. Et parlant du Mexique, c'était pas des lettres, mais c'est des numéros : quand tu as 10, c'est vraiment excellent, 7 c'est bien, 5 pas vraiment... donc ça c'était histoire et espagnol, j'avais 9, mais anglais j'avais 5, so j'ai pas eu bon la dernière année, mais avant j'avais bon. Et les mathématiques c'était 7, so ça allait bien !
Audrey	Donc ça allait bien surtout en histoire et espagnol ?
Lina-Maria	Oui, mais aujourd'hui, là je connais pas tout en espagnol. Maintenant c'est difficile, parfois je l'écris pas, mal.

---

Lina-Maria révèle à plusieurs moments, dont lors de la première entrevue, que l'apprentissage du français a été, et demeure, empreinte d'obstacles et de défis majeurs : « le français c'était le plus difficile ici, mais avant... maintenant j'essaie mais je suis trop gênée et pis en plus quand je parle, y'a des gens qui me disent « quoi?! » et moi je déteste et là je suis comme « ok, laisse tomber ». » Prendre la parole à l'école devenait difficile pour elle, alors qu'au Mexique elle se sentait confiante dans sa classe et aimait parler. En parlant de son attitude dans la classe maintenant, elle dit : « Là je peux pas, je peux plus. Quand on me pose des questions en français, je réponds pas ».

Puisqu'elle désire travailler dans le domaine de l'esthétique et de la coiffure, elle pense de plus en plus à laisser tomber ses études secondaires pour aller plutôt directement dans une école spécialisée en coiffure. Cette idée surgissait à plusieurs moments durant nos échanges au cours de l'atelier, mais elle ne pensait pas y arriver en raison des coûts financiers importants de cette formation. Elle exprime souvent à son père ses questionnements à l'égard de son cheminement



scolaire, qui l'encourage d'ailleurs à sélectionner une école de coiffure de qualité à moindre coût. Lina-Maria investit beaucoup de son temps à fouiller sur Internet pour trouver une école qui correspondrait à ses critères et parfois elle visite certains établissements. Elle pense aussi trouver une école qui lui donne la possibilité de travailler tout en continuant sa formation en coiffure.

Lina-Maria évoque souvent son père lors de nos échanges. Lorsque nous abordons le sujet de l'arrivée, des souvenirs qui ont marqué ses premiers jours au Québec ou de l'intégration en général, elle donne des exemples qui concernent son père, mais aussi sa sœur. De plus, près de 10 mois après son arrivée, elle fait la connaissance d'un autre jeune, d'origine colombienne, qui est installé au Québec depuis quelques années. Cette rencontre donne lieu à sa première relation amoureuse stable.

---

Lina-Maria	Mon père, c'est la première fois qu'il prenait l'autobus, le métro, il disait : « je ne sens rare, c'est pas moi ! je peux pas rien faire... »
Audrey	hum, parce qu'il n'a pas de voiture c'est ça ?
Lina-Maria	ouais pis nous aussi, c'était la première fois, c'était bizarre et quand on a monté ma sœur et moi, on était fascinants et on a ri beaucoup parce qu'on était dans une autobus pis c'est très, très différent. [...]Mais mon père en, ici, il a dit que c'est difficile, mais surtout, il voulait nous donner une meilleure vie. Il me disait, quand on est arrivé : tu vas avoir une autre langue, tu vas avoir plusieurs études, une meilleure vie..., tu vas voir. Mais j'étais comme « non » [...] et là ça a duré 4 ans avant avoir la résidence et 4 ans, c'est vraiment difficile.
Audrey	Ouais.
Lina-Maria	Et surtout ma sœur... elle voulait retourner, pas être ici... en même temps quand elle a dit « je veux retourner », moi je disais « non, il faut pas retourner ».

---

À la question : « Qu'est-ce qui a été facilitateur, selon toi, depuis ton arrivée au Québec ? » Lina-Maria répond très spontanément : « rien ! ». Elle précise que c'est beaucoup plus facile pour son petit frère de s'intégrer parce qu'il est arrivé jeune, il a fréquenté l'école primaire et aussi parce que c'est plus facile pour les gars que les filles selon elle. Lina-Maria évoque des périodes où elle trouvait les relations amoureuses et amicales mixtes plus compliquées au

Québec, parce qu'elle avait des problèmes à s'exprimer et à comprendre certains codes culturels : « pour moi, c'est difficile avec quelqu'un qui parle votre langue ».

---

Lina-Maria	Maintenant c'est un peu plus facile pour moi, je parle français quand même, mais rien m'a aidé je pense...mais ok, je pense que c'est plus facile à l'accueil, quand j'étais, j'avais des amis qui parlaient espagnol...mais quand je suis arrivée au Canada, je me disais : je veux pas avoir des amis, je veux rien... pis j'arrivais le premier jour [à l'école], y'a comme 7 filles, avec Rosa (autre participante) qui m'a parlé ! ok je me dis : « ok c'est beau. j'allais avec eux, mais je parle pas trop, non, ... ».
Audrey	tu restais avec elle à l'école, mais tu ne parlais pas beaucoup ?
Lina-Maria	C'est juste que, y'a, pour 3 mois, je refusais d'être ici pis je pleurais beaucoup, c'est très difficile, juste, mais surtout moi je pense...
Audrey	pourquoi tu penses euh...
Lina-Maria	j'étais déjà au secondaire
Audrey	tu n'avais pas envie d'être ici, c'est ça ?
Lina-Maria	ouais, non je voulais pas. C'est mes parents qui ont décidé...
Audrey	De partir du Mexique ?
Lina-Maria	Ouais c'est ça [...] mon père m'a déjà dit, quand j'étais petite, que il voulait aller ici, mais ça marchait pas, son père, mon grand-père était très malade, ok ça marchait pas.
Audrey	Ok.
Lina-Maria	Mais après, quand j'avais 12 ans, euh non, oui je pense, mon père m'a dit à moi : ok on va y aller parce que ça va mal ici. Le rêve de mon père c'est comme venir ici. [...] C'était le rêve de mon père [...] mais mon grand-père n'a jamais été ici, il est pas accepté... et on a décidé de venir ici quand on est parti, c'était tout d'un jour ! Mais pour moi c'est très difficile de rester ici.
Audrey	Ok, tu le savais des mois avant, mais le départ officiel, le 'vrai départ' ça c'est fait en une journée, c'est ça ?
Lina-Maria	Ouais, même on vendait des choses à nous et moi je disais « non, on va pas y aller, on reste ici... ». Je pensais pas que

---

---

	c'était réel.
Audrey	Ok
Lina-Maria	Pis avant, ils sont partis à Mexico, mais on ne savait pas quoi, pourquoi et 3 ou 4 jours plus tard ils nous téléphonent pour dire, ok on part maintenant. Moi j'étais comme : ah ok, ouf!
Audrey	Ok, c'est à ce moment-là que tu réalisais : ok là, on va vraiment partir ?
Lina-Maria	Ouais pis quand j'arrivais ici, on a resté chez ma tante et après un appartement. So c'est tout, c'était tout rapidement tu vois.

---

#### **4.1.5.5 Recréer un réseau social**

Lina-Maria parle de son départ du Mexique comme une perte sociale ; où elle n'a pas eu le temps de dire vraiment des adieux à toute sa famille et ses amis. Depuis son entrée dans le CEA, Lina-Maria signale qu'elle a très peu de relations amicales satisfaisantes. En dehors de son copain et de sa famille rapprochée, les réseaux sociaux de Lina-Maria semblent manquants, surtout dans le cadre scolaire. Elle reconnaît que la situation est distincte pour sa sœur qui fréquente l'école secondaire : « C'est différent pour Isabella, elle, a plein d'amis, de toutes sortes, des Québécois, des Arabes, des qui parlent anglais et espagnol... moi non ». Parfois, elle mentionne qu'elle aimerait retourner au Mexique, particulièrement pour finir ses études secondaires et obtenir un diplôme collégial et universitaire pour ensuite revenir au Québec.

#### **4.1.5.6 Discussion synthèse : construction identitaire à travers sa narration**

Au fil des échanges, Lina-Maria se situe parfois dans un certain état de confusion à son égard ; une confusion des rôles, de sa place, de ses capacités. Les expériences liées à son processus migratoire ainsi qu'à son vécu scolaire post-migratoire — les structures disposant de son statut liées à l'immigration — et les déplacements d'un système scolaire à un autre,

semblent tous faire partie de la manière dont elle nous parle d'elle, de sa construction identitaire.

Les référents à l'exil sont à la fois nébuleux et distants, associés à quelque chose de difficile, et elle a du mal à déceler les ressources qui, depuis son départ du Mexique, ont — ou pourraient — favorisé son intégration. Elle répond « rien » quand on lui demande ce qui a été facilitateur pour elle depuis son arrivée au Québec. Puis, elle compare son parcours à celui de son plus jeune frère, qui n'a vraisemblablement pas affronté les mêmes défis reliés à son positionnement dû à son âge. Elle reconfigure le monde figuré de l'école au Québec comme un espace plus favorable pour ceux qui apprennent plus rapidement et plus tôt la langue d'accueil, ce qu'elle dit ne pas être. Cette conception, en réponse au positionnement assigné, renforce d'une façon sa construction de soi, comme « moins apte à », « moins déterminée à », « moins digne de » connaître un processus d'intégration favorable et de réussite, comme n'importe quel jeune immigrant en contexte d'exil, considérant que cette situation exige des ajustements et des transitions. Sa réaction nous informe également de sa reconstruction identitaire comme femme, indiquant, comme sa sœur Isabella, que c'est plus aisé pour les gars que pour les filles ; imaginant que l'adaptation à un autre pays peut être liée au genre et à l'âge d'une personne. Elle accorde ainsi des motifs internes et personnels, hors de son contrôle, à une situation difficile pour elle.

Pour Lina-Maria, l'incompréhension et la confusion autour des procédures d'immigration ont fait place à une situation qui ne s'est pas améliorée systématiquement après la résidence permanente, élément positionnel très important. En effet, comme elle le rapporte, elle a continué de faire uniquement des cours de français en CEA pendant plusieurs mois après avoir reçu sa résidence, bien qu'elle aurait pu avoir accès à d'autres cours. Elle disait alors ne pas saisir tous les enjeux autour de la résidence permanente dans le cadre du système scolaire du CEA. Sa construction de soi, teintée par une perception plutôt négative de son expérience scolaire et par le positionnement comme « mauvaise élève » ou « élève indisciplinée », a possiblement fondé cette incompréhension. Son positionnement, le monde figuré autour de l'école comme espace plus restrictif, où elle se dénature en étant une élève capable, est fortement lié au parcours migratoire ; un discours qui apparaît pour Lina-Maria concerner

uniquement sa situation au Québec. Dans cette optique, cela peut mettre en place un « vecteur » de construction de soi ébranlé ou engourdi, par le biais de ses interprétations, de ses représentations, de ses modèles socioculturels transmis au cours de ses parcours et de ses positionnements.

Tout comme sa sœur Isabella, Lina-Maria a axé sa narration davantage sur son parcours post-migratoire que sur son passé au Mexique. Nous pouvons aussi le constater sur sa ligne de temps, qui relate surtout des dates et des événements survenus après 2009, année où elle a quitté le Mexique. En outre, elle a voulu intentionnellement séparer tout ce qui concernait ses aspirations futures, autres que celles liées à ses études, en utilisant une couleur de crayon différente et en insérant une ligne, divisant ainsi sa ligne de temps entre son passé, son présent et le futur.

Nous tenions à respecter son choix de garder des souvenirs privés, nous reconnaissons tout de même que l'atelier lui a offert un espace de dévoilement et de mise en forme de ses expériences, bien qu'elles ne soient pas toutes accessibles matériellement. Par l'extrait d'une réflexion émise après la réalisation des deux entrevues avec Lina-Maria, nous voulons aussi témoigner de la fluidité à travers l'expérience narrative, qui demeure un processus continu dans la compréhension de la construction identitaire.

« J'ai senti que c'était plus difficile de suivre l'ordre des questions dès le départ, nous sommes donc parties de l'exercice [ligne du temps] pour enchaîner vers plusieurs discussions, parfois en lien, d'autres fois totalement écartées du schéma d'entrevue. En même temps, peut-être était-ce plus pertinent de faire les entrevues sous ce mode encore plus 'informel' qu'avec les autres... en ne posant pas trop de questions plus précises. »

« J'avais l'impression aussi que c'est Lina-Maria qui guidait la discussion parce qu'elle élaborait beaucoup sur certains sujets, mais ça m'a surpris parce qu'elle était au début plus réticente à parler longtemps, c'est pour cette raison que je la laissais parler, ça semblait lui faire du bien. »

« Elle a d'ailleurs exprimé sur plusieurs sujets très intimes, qui semblaient l'affecter aussi, ici, dans un cadre sécuritaire. [...] J'ai été très étonnée par ces entrevues. Par son aisance, sa volonté à s'exprimer en français, plus qu'à l'habitude et par l'intimité des sujets... J'ai été très touchée par sa confiance. »

(Extrait : Réflexion écrite par la chercheuse à la suite de la passation des deux entrevues avec Lina-Maria)

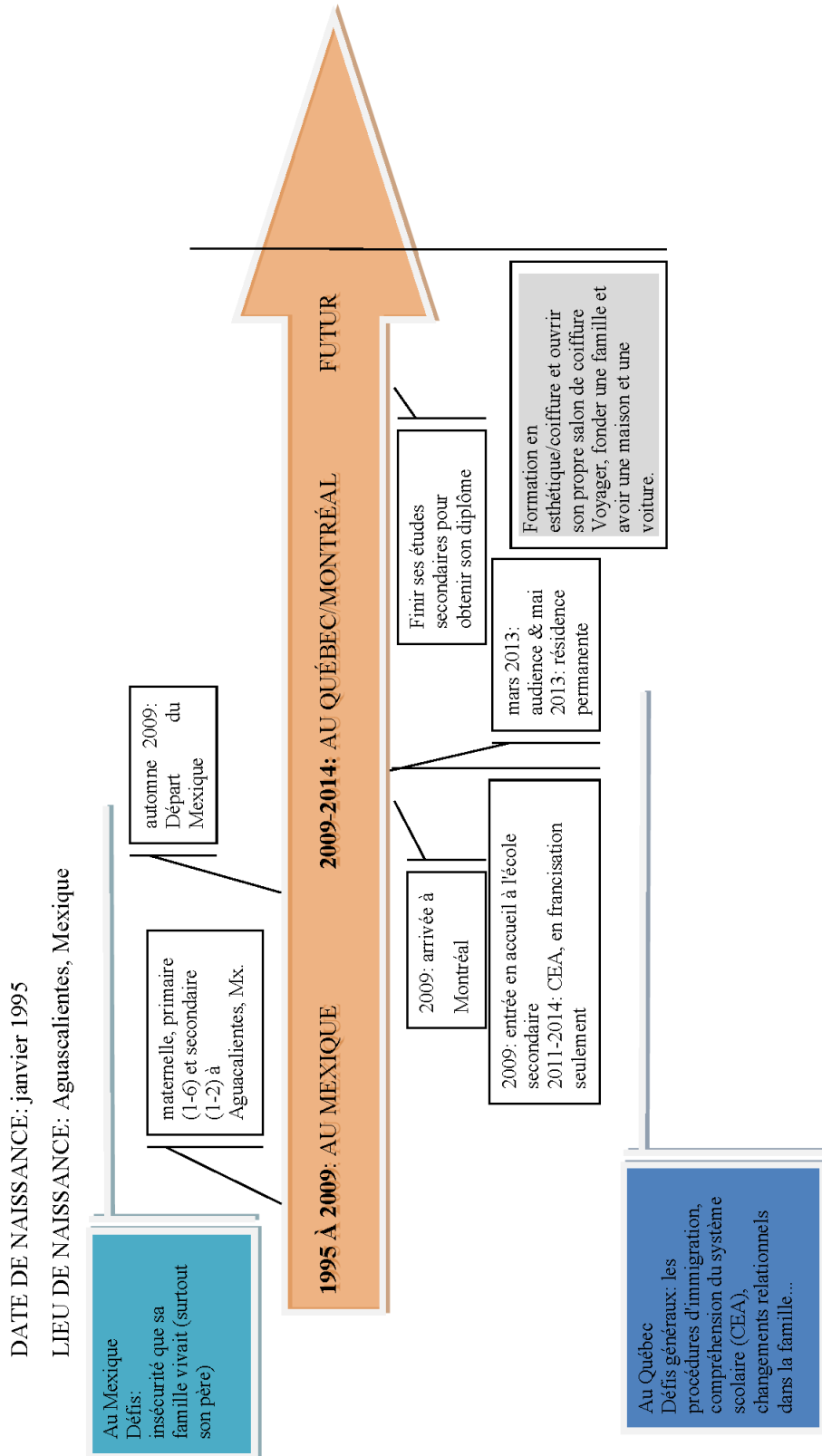


Figure 11. Exercice "ligne de temps" : Lina-Maria

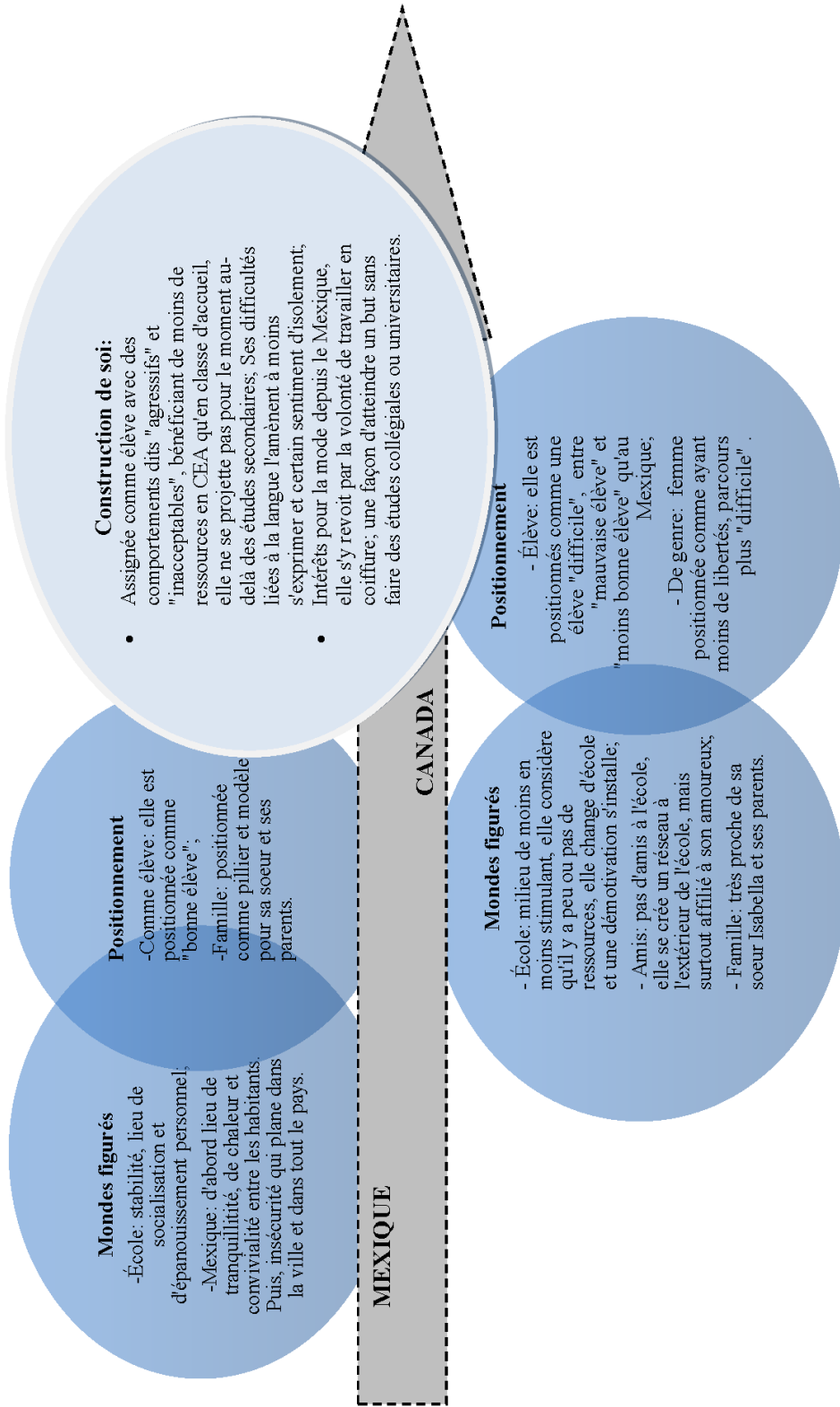


Figure 12. Lina-Maria : illustration avant et après (2014) le départ du Mexique

## **4.2 Synthèse et discussion : construction identitaire à travers la narration de leurs parcours migratoire et scolaire**

Ce chapitre a permis de ressortir des notions importantes exprimées par les jeunes participants autour de leurs parcours migratoire et scolaire à travers l'expérience narrative suscitée par l'atelier participatif et les entretiens. Des thèmes principaux se suivent, parfois de façon récurrente, d'autres fois plus spécifiquement chez des jeunes ou ils apparaissent selon le contexte du dialogue. Évidemment, chaque participant témoigne d'une histoire singulière et unique, mais nous pouvons tout de même soutirer des points de rapprochement et des liens à travers les expériences révélées autour des mondes figurés, de leur positionnement et de la construction de soi qui constituent leur construction identitaire. Ce que nous voulions mettre en lumière, c'est l'interprétation que le jeune fait de soi, des autres, de sa condition — en raison de son statut de réfugié —, de sa situation comme élève, de ses repères, avant et après l'exil, culturellement et historiquement reçus, acceptés et/ou rejetés. Nous revenons sur l'analyse de l'ensemble des cinq cas à la lumière de la première question de recherche. La théorie de l'identité vue au chapitre 2 repose sur l'identité dans la pratique comme étant liée à des mondes figurés, à un positionnement et à une construction de soi dans un mouvement perpétuel.

Le tableau récapitulatif (Tableau VIII, p. 214) qui suit ces sections reprend des éléments exprimés à travers la narration de chaque jeune autour de leurs parcours migratoire et scolaire. Nous avons indiqué à nouveau quelques repères personnels et de leur histoire, notamment au niveau de l'âge et de l'année d'arrivée au Québec.

### **4.2.1 L'exil : expérience complexe, marquée par le silence et le positionnement d'un statut**

Pour ces jeunes, l'exil s'inscrit aussi comme un parcours qui témoigne d'une sinuosité au niveau des attentes, des sentiments et des perceptions. Loin d'être un processus linéaire à différents niveaux, dans l'imaginaire, l'exil est tantôt une incertitude, une exigence, un impératif, une méconnaissance, une curiosité, une fascination, un regard enthousiaste vers une



nouvelle vie, etc. Il est à la fois l'expérience de ruptures, de transitions, de rajustements, de nouveautés et même de continuités. Dans leurs discours, les cinq participants ont clairement évoqué la migration comme un projet majeur qui a généré une suite d'événements marquants de leur vie, de leur futur ; un événement pivot.

#### **4.2.1.1 Voiler une partie de son histoire par sécurité : le poids du positionnement et de la symbolique de l'exil**

Pour les participants, l'exil est souvent signifié par des démarches, des gestes, des paroles qui s'inscrivent dans l'incertitude. Rosa et Nadia étaient informées de l'intention de quitter le Mexique par leurs parents, mais le moment exact du départ ainsi que tous les détails qui l'entourent n'étaient pas connus des deux jeunes. Pour Lina-Maria, Isabella et Noah, qui étaient encore moins au courant du processus lors de la phase prémigratoire, l'exil aussi représente un espace imaginaire vaporeux, qui nécessite un investissement majeur dans leur vie, mais où il est difficile de prendre conscience des implications personnelles précises au moment même du départ. Comme Isabella l'a souligné, même lorsque l'idée de partir est mentionnée aux jeunes, le doute effleure leur esprit, voire persiste, jusqu'à la vue d'un geste marquant et décisif signifiant le réel départ. La plupart d'entre eux comprennent les motifs du départ globalement, mais pour certains, ces motifs semblent encore flous, surtout pour Isabella et Lina-Maria. Ce flou s'explique aussi par le fait que parler de l'exil devient compliqué, il faut outrepasser les frontières de ce qui est, figurativement parlant, devenu l'objet de silence.

De manière globale, les jeunes ont mis en évidence le fait que le projet migratoire demeure un sujet tabou au sein de la famille, que ce soit avant le départ ou plusieurs années après leur arrivée. Le silence prend place dans la symbolique de l'exil, mais il est appréhendé comme un mécanisme de protection de la part des parents pour leur enfant. Les jeunes conçoivent et expliquent que la migration est un projet pour assurer leur bien-être, le bien-être de toute la famille. Ce silence, qui s'installe et qui finalement subsiste après l'établissement, se transporte aussi au-delà de la famille. En effet, les jeunes ont tous admis que ce sujet n'est pas abordé, que ce soit entre amis, entre camarades de classe, ni avec les enseignants qui savent d'ailleurs très peu sur leurs parcours selon eux. Ne pas parler de l'exil et des dynamiques liées à la

migration devient alors « normalisé ». Même au sein du groupe *CASA*, où la majorité des jeunes du groupe est issue de l'immigration, les cinq participants n'ont que très peu parlé de leurs parcours migratoires. Lorsqu'ils le faisaient, ils parlaient surtout de leur pays d'origine ainsi que des enjeux et des défis généraux associés à l'immigration, en ne référant pas à l'expérience migratoire de l'exil. Aussi, parce que l'exil c'est échapper à l'insécurité vécue, le silence peut devenir un espace rassurant. Les jeunes parlent d'un sentiment de sécurité partagé en arrivant au Québec et ils tiennent à garder cet état de sécurité, qui devient donc impliqué dans leur construction de soi, pour assurer une meilleure vie pour la famille. Ce silence est relié au positionnement. Le fait d'attendre l'audience pour la résidence permanente place les familles dans une position incertaine, de réserve et qui prescrit, d'une certaine façon, un silence, le temps que leur situation se clarifie au niveau de leur statut et de la société d'accueil. Le fait d'avoir ou non la résidence permanente est un paramètre indissociable du positionnement assigné. Ce statut de résident permanent laisse entrevoir de nouvelles opportunités, ouvrant vers d'autres pratiques maintenant accessibles ; des privilèges, autrefois inaccessibles, et tranquillement, une permission de prendre la parole sans crainte d'être sorti du pays d'accueil.

Au niveau du statut de résidence permanente et de leur positionnement, certains des participants l'ont associée au fait d'être un bon modèle de réfugié, devoir être redevable envers le Canada dans leur discours ambiant. À cet égard, en détaillant la démarche de l'audience et le moment de la réception de la résidence permanente, des participants, comme Isabella, soulignent le fait qu'ils doivent se considérer « chanceux », un discours tenu par les structures politiques et institutionnelles : « [...] je vous souhaite la bienvenue à Montréal et que vous soyez heureux profitez-en, vous êtes chanceux parce que c'est pas tout le monde qu'ils acceptent ». En plus de donner l'impression que les années déjà passées au Québec étaient plus ou moins valables, inscrites dans un entre-deux, le terme « chanceux » situe la famille dans un devoir de reconnaissance. Cette « chance » sous-entend une situation marquée de privilèges, ce qui ne semble pas se refléter spécialement dans leurs parcours. De plus, quand ils évoquent la résidence permanente, les participants emploient surtout le terme « acceptation » qui signifie une validation favorable importante à leurs yeux.

#### 4.2.1.2 Le sens de la famille qui perdure

«Le concept [*familismo*] est une dimension centrale de la culture latino-américaine traditionnelle et le familisme est considéré comme l'une de ses valeurs les plus importantes (Marin, 1991 ; Sabogal et al., 1987 ; Villareal, 2005). Il est défini comme «une valeur culturelle qui implique une forte identification et un attachement de l'individu à sa famille nucléaire et élargie, et de forts sentiments de loyauté, de réciprocité et de solidarité entre les membres de la même famille». (Barragan, 2014, p. 12)

À travers le processus migratoire, la famille est une base de relations solidifiées, subissant parfois quelques transformations au niveau des rapports, mais elle demeure un lieu de continuité très fort pour les jeunes. Dans la conceptualisation du projet migratoire, la famille prend une place considérable. Bien qu'il n'existe pas une culture mexicaine ni une réalité mexicaine, de manière générale, la famille (le modèle nucléaire étant en majorité représenté) occupe un rôle fondamental dans la transmission des valeurs, des traditions, des représentations de genres, etc. (Luna Ortega, 2014). « Sur le plan psychologique, en général, les Mexicains présentent un sentiment de soi familial (*familial self*) qui réfère à une espèce de garde d'unité et d'honneur familial » (Luna Ortega, 2014, p. 22). À cet égard, les quatre jeunes participantes aspirent à fonder une famille dans leur futur, ainsi constitué dans leur construction de soi, dans leur projection dans l'avenir. Cette intention, pouvant être marquée par une idéation ancrée culturellement et historiquement chez la femme, peut aussi s'inscrire dans une volonté de continuité suite aux événements de l'exil. Tout de même, il s'avère que le seul qui n'en parle que très peu et qui ne suggère pas l'idée du mariage ou de fonder une famille pour le futur, soit Noah. Aussi, dans un contexte d'exil, la famille joue un rôle clé de soutien, elle est une source d'ancrage, particulièrement lorsque l'arrivée est synonyme de reconstruction des réseaux sociaux et de nouvelles relations. Pour la plupart des jeunes, il y a un renforcement des liens intrafamiliaux qui est mis en valeur au cours de leur narration et qui constitue un aspect important dans leur reconstruction identitaire.

#### 4.2.2 L'école : entre rupture, transition et intégration

Au niveau du parcours scolaire, il semble que les mondes figurés — au cours de leur phase post-migratoire — des jeunes soient présentés et articulés bien différemment selon leur

institution assignée : le centre d'éducation pour adultes versus l'école secondaire. Ils sont intimement liés au positionnement. Une caractéristique qui ressort, c'est la mobilité au niveau du parcours scolaire, surtout pour les jeunes qui doivent passer par le système des CEA. Ces jeunes ont d'abord connu la classe d'accueil, parfois la classe ordinaire d'une école secondaire, puis un ou plusieurs centres d'éducation aux adultes, sans forcément comprendre leur implication dans leur parcours scolaire.

#### **4.2.2.1 L'école au Mexique**

Malgré les propos qui divergent à propos du vécu scolaire post-migratoire, il semble qu'un point commun ressorte sur la représentation du vécu scolaire prémigratoire chez ces jeunes. En effet, bien qu'à des degrés différents, les jeunes indiquent que leur profil d'élève, au Mexique, semblait tiré vers un parcours de réussite scolaire. Le fait qu'ils soient dans des classes différentes les positionne distinctement. Les jeunes rappellent que leurs expériences scolaires étaient positives et que leur réseau social était satisfaisant. Outre Isabella, qui mentionne des changements notables au niveau de ses compétences sociales et de sa timidité, les autres participants parlent en général de l'école au Mexique comme un lieu de socialisation et un lieu d'instruction satisfaisant. Le système scolaire au Mexique est vu comme un espace de stabilité, d'uniformité sociale et linguistique, en général, et où les enseignants sont considérés comme des modèles d'autorité valorisés par eux et les parents. À ce niveau, les participants ont ressorti à quelques reprises la diversité socioculturelle et linguistique des élèves au Québec, particulièrement à l'école secondaire, dans la classe d'accueil. Pour certains, ils ne s'imaginaient pas une telle diversité, ce fut une surprise. L'image de l'uniformité du Mexique ne leur paraissait pas si manifeste avant de fréquenter une classe dans la région montréalaise. Le monde figuré de l'école s'est pour ainsi dire transformé.

#### **4.2.2.2 L'école au Québec : discontinuité, ajustement et transition selon le système scolaire**

La conception du lieu de socialisation, tel que perçu à l'école au Mexique, a changé lors du passage en CEA. C'est dans un cadre différent que les jeunes — Rosa, Lina-Maria et Nadia

— s’efforcent de finir leurs cours menant à l’obtention du diplôme d’études secondaires. Le lieu de socialisation et d’instruction qu’est l’école devient alors un lieu de qualification, notamment au niveau de la maîtrise du français. Parce qu’il s’agit d’un système moins bien compris par les jeunes et leurs parents, l’école, dans ce contexte-là, peut devenir aussi un lieu de discontinuité, de confusion et d’incompréhension dans lequel les ressources extrascolaires, de découvertes et d’intégration en général, sont plus limitées. Il est vrai qu’il n’en va pas de même pour Noah et Isabella qui sont inscrits, à court et à plus long terme, dans une école secondaire. Tout de même, il y a un moment, pour Noah par exemple, qui évoque une discontinuité importante lors des cours de français en classe d’accueil ; un moment d’un certain discrédit pour lui : « puis on faisait des choses genre, du genre maternelle "a,b,c..." [...] on [se] sentait bébé vraiment... ».

Bien que Noah, comme tous les autres participants, parle des difficultés liées à l’apprentissage d’une nouvelle langue, les services accordés ainsi que le soutien ont mené cette discontinuité linguistique à une transition vers la maîtrise de la langue d’accueil comme un atout, à un modèle de réussite. En dépit des défis évoqués lors de l’apprentissage du français, les participants parlent surtout de la classe d’accueil comme un environnement plutôt stimulant, favorisant les relations amicales et l’inclusion par la planification de diverses sorties et le soutien attentif de l’enseignant. À ce titre, les participants fréquentant les CEA ont l’impression de retourner en arrière, de devoir recommencer sans identifier, pour le moment, les liens entre leur cheminement scolaire au Mexique et celui du Québec ; un processus qui demandera sûrement une adaptation plus longue.

Dans les milieux scolaires, le statut migratoire donne lieu à des disparités. Pour les jeunes fréquentant les CEA, le statut permet de suivre des cours autres que ceux de francisation, ce qui éventuellement facilite les procédures d’inscription aux études collégiales. Malgré tout, il en a été autrement pour Lina-Maria. Pour Rosa, qui continue de faire des cours de français après la réception de la résidence permanente, il y a une distinction importante. Ce statut lui permet de poursuivre son cheminement d’une manière dite « normale » comme elle l’indique dans son entrevue. Elle est positionnée « comme tout le monde » :

---

Audrey

pas que de la francisation comme telle ?

---

Rosa	pas juste pour le français. Là <b>je fais le français, mais comme tout le monde</b> , au secondaire pour avoir le diplôme.
Audrey	et là tu pouvais faire d'autres cours ?
Rosa	oui j'ai commencé tout de suite du français, des maths et histoire.

Nous constatons que leur positionnement, en changement depuis le départ, mène à certaines tensions ou contradictions, passant par exemple d'élève ayant un cheminement dit « normal » et « bon » au Mexique, à un cheminement au Québec d'élève se devant d'affronter de nouveaux défis, et pour d'autres, étant carrément ralentis ou n'étant plus considérés comme un « bon » élève. En raison de leur statut, du fait qu'ils n'ont pas encore la résidence permanente jusqu'en 2013 et selon leur âge au moment de l'arrivée, des jeunes se retrouvent devant peu de possibilités dans leur parcours scolaire, car celles qui existent sont plus difficilement accessibles. En effet, les jeunes inscrits en CEA parlent de frais supplémentaires pour avoir accès à des cours autres que ceux de francisation, ils doivent faire le choix entre les déboursier ou alors avoir accès uniquement aux cours de français.

Dans leur pays d'origine, Rosa et Nadia étaient positionnées différemment. Elles étaient positionnées comme de bonnes élèves. Pour des raisons de statut juridico-politique — des contraintes institutionnelles —, elles sont situées à l'intérieur de pratiques d'exclusion, dans un espace désaffilié à celui de l'école secondaire, mais devant tout de même reprendre des cours de ce niveau académique. Tandis que pour Noah, qui était positionné comme "bon élève" au Mexique, il est en de même au Québec, bien qu'il évoque certains défis, qui n'ont cependant pas entravé ce positionnement, ayant pour sa part bénéficié de ressources essentielles dans son cheminement scolaire. Ce positionnement est à la fois institutionnalisé, mais contribue aussi à la perception de leur identité comme apprenant, exerçant ainsi une influence dans la constitution de leurs mondes figurés de l'école et de leur construction de soi.

Les participants passent d'un positionnement de bon élève réussissant, ou du moins ne démontrant pas de grandes difficultés dans un système scolaire au Mexique en espagnol, à un cadre dans lequel être un élève performant usant de l'espagnol ne veut plus rien dire, et c'est ainsi qu'ils le perçoivent. L'apprentissage du français devient non seulement un marqueur de réussite scolaire au Québec, mais pour certains participants, cela divise les élèves dans leur

implication au niveau scolaire. La langue revêt une charge identitaire importante ; elle représente un marqueur de positionnement et de construction de soi. L'élève positionné comme un bon élève à travers la phase prémigratoire est positionné tout autrement dans la phase post-migratoire, parce qu'il s'exprime en espagnol. Les législations à l'égard des mesures linguistiques qui découlent de la loi 101 au Québec peuvent ainsi prendre part au positionnement et à une certaine discontinuité langagière, dans son ensemble, pour ces jeunes ayant vécu l'exil. Particulièrement pour les jeunes vivant des déplacements dans leur parcours scolaire post-migratoire à l'intérieur d'une courte période ; allant de classe d'accueil dans une école secondaire à un ou plusieurs centres d'éducation aux adultes, il y apparaît une sorte de tension ou un manque de continuité. L'âge d'arrivée a une incidence sur le positionnement, il détermine alors le parcours scolaire de manière notable ; en intégrant certains à l'école secondaire ou en faisant bifurquer d'autres en CEA.

#### **4.2.3 Synthèse : la construction identitaire sous l'angle des parcours migratoire et scolaire**

En ce qui concerne les mondes figurés et le positionnement, la construction de soi est complexe, les jeunes peuvent, à certains moments, s'engager d'une façon comme de l'autre. En mouvement permanent, à la lumière des expériences vécues dans leurs parcours migratoire et scolaire, l'identité émerge et est complexifiée par les mondes figurés et le positionnement constitués dans la construction identitaire. Ce travail implique des interprétations en action, à travers le temps, d'un contexte à l'autre, qui interviennent dans la construction de soi de chaque jeune. En contexte d'exil, en immigrant dans un territoire borné par des structures institutionnelles spécifiques, vivant une histoire singulière et des pratiques socioculturelles intrinsèques, les jeunes sont positionnés d'une certaine façon qui prend part, en continu, à ce que les jeunes sont et deviennent. Par l'accumulation et l'agencement des ressources reçues et comprises à leur disposition, à l'instar de leur positionnement dans la pratique, les jeunes se perçoivent à l'égard des autres, se construisent ; ils élaborent leurs identités.

La construction de soi et la reconstruction peuvent s'avérer facilitées ou au contraire compliquées, par un positionnement qui assigne l'élève dans un cadre plus restreint, par une

non-reconnaissance de ses acquis, par exemple. La façon dont le jeune sera asservi et ses points de repère que sont les mondes figurés de l'école, de l'immigration en général ou de la famille entre autres, peuvent également compliquer la construction de soi, mais il y a toujours un travail de reconstruction de soi à travers tout ça. Il est toutefois difficile de déterminer si cette façon est positive ou négative. Néanmoins, nous pouvons constater que certains sont positionnés plutôt favorablement à l'école, ayant bénéficié de ressources de toutes sortes, d'un soutien présent et d'un climat propice à une continuité ou à une adéquation entre ses attentes, ses mondes figurés et ses projections ; le jeune peut ainsi s'engager positivement de manière constructive. Les jeunes ont mis en évidence que le passage au système scolaire dans une école secondaire, et surtout le fait d'y rester, pouvait contribuer à cette construction de soi positive à travers différentes sphères, que ce soit les amis, les activités académiques, les sorties parascolaires, etc. Pour Noah, voyant qu'il convient au modèle de réussite et d'intégration scolaire, il se sent à l'aise et exprime de manière générale son aisance à être au Québec, à vouloir s'y projeter dans l'avenir, ou du moins, à travers son parcours scolaire.

Tandis que pour les participants ayant vécu un parcours scolaire menant au système des centres d'éducation pour adultes (CEA), comme le monde figuré de l'école et le positionnement affectent différemment leur statut comme élève, le processus de construction et de reconstruction de soi semble se faire autrement. À cet effet, nous constatons un ralentissement important et un engagement contrecarrés par un réseau de ressources positives plus limité, une incompréhension du système scolaire et un soutien inégal à celui du système scolaire de l'école secondaire. Leurs mondes figurés de l'école au Mexique et au Québec, après quelques années, sont perçus comme difficilement conciliables. Devant les défis, les manques d'opportunités et le positionnement d'élève, épisodique ne pouvant faire que des cours de francisation, ils doivent recommencer, se reconstruire, comme ils l'indiquent. Avec les retards vécus dans leur parcours scolaire post-migratoire, l'expérience narrative au cours de l'atelier de Nadia et de Rosa révèle l'idée de persévérance. Vis-à-vis de ces ennuis, dont elles ont peu d'emprise directe, elles soulignent qu'il faut être patient, que leur intégration comme leur réussite repose sur elles.



Dans tous les cas, ces jeunes ont témoigné, à leur manière, du poids que l'apprentissage et la maîtrise de la langue d'accueil a sur leur parcours scolaire. Pour certains, quand il y a un ralentissement à cet égard, c'est tout le cheminement scolaire qui en prend un coup, et dans l'imaginaire de certains, ils se sont moins bien intégrés parce qu'ils ne maîtrisent pas encore le français. Rosa, Nadia et Lina-Maria se comparent encore à leur plus jeune frère et sœur, ce qui peut exacerber l'impression que l'intégration est plus difficile lorsque tu arrives à un âge plus avancé et qu'elle soit directement associée à ta compétence linguistique du français. Pourtant, ces jeunes participantes ont bien illustré et exprimé leurs habiletés diverses à se créer des liens sociaux au Mexique et à franchir les différentes étapes du système scolaire au Mexique sans trop de difficultés.

Le poids du positionnement, qui résulte de leur statut migratoire, est aussi illustré à travers leurs propos à l'égard de l'audience et de la résidence permanente. Le statut amène un certain positionnement qui est notamment exprimé à travers la narration des mondes figurés autour de l'exil, concernant les procédures d'immigration propres aux immigrants de catégorie humanitaire. Chaque jeune a souligné la date de l'audience et la réponse quant à la réception de la résidence permanente comme des événements très significatifs dans leurs parcours. Une fois la résidence permanente confirmée, il y a un changement de positionnement par le pays d'accueil. Le projet de recherche s'est effectué après cette date significative. Si le projet avait eu lieu quelques semaines immédiatement après leur arrivée, nous pouvons figurer que leur discours en serait autrement exprimé concernant leur positionnement et leurs attentes. L'attente derrière ces procédures d'immigration peut s'avérer une période de tension au niveau du positionnement. Les mois, voire les années, d'attente placent certains jeunes, et leur famille, dans un cadre flou entre leur pays d'origine et celui d'accueil, sans nécessairement s'effacer. Avant la résidence permanente, des contraintes réelles ou symboliques positionnent les jeunes dans un tiraillement entre le désir de s'investir complètement au Québec ou la volonté de retourner au Mexique.

L'audience, au niveau des mondes figurés, du positionnement et de la construction de soi, est alors symboliquement et concrètement un événement pivot. Il s'agit d'un moment clé qui élargit les possibilités et les horizons, intervenant alors dans la reconstruction identitaire.

Comme le rapporte Isabella, ce moment, et le facteur temps éventuellement, permet de tisser des liens, de construire tranquillement une cohérence ; il devient un espace de transition en faisant place à la reconstruction plutôt qu'aux contradictions et aux ruptures. L'audience s'inscrit dans une redéfinition de soi et aussi dans la reconstruction de sens à travers les relations avec les autres membres de sa famille, ceux qui voulaient rester au Québec.

Aussi, la réponse favorable à la résidence permanente, comprise comme une autorisation à s'engager de la part de la société d'accueil, peut jouer un rôle dans la construction identitaire au niveau de l'édification du réseau social. Nous comprenons, à la lumière des propos de ces jeunes, que les dynamiques entourant les relations amicales ont changé avec l'événement de l'exil, mais aussi, selon le cadre scolaire auquel le jeune est affilié. Le cadre de l'école secondaire s'avère un environnement propice pour entretenir de nouvelles relations amicales, avec quelques adaptations, comparativement aux CEA. Les changements et la mobilité que certains participants ont vécus, au cours de leur cheminement scolaire dans ces centres pour adultes, n'ont pas favorisé la création de réseaux sociaux et son maintien. Cet espace peut mener à des pratiques d'exclusion au niveau de la socialisation, ne profitant pas d'un cadre facilitant les relations entre jeunes du même âge, par une clientèle à la fois très variée au niveau de l'âge et du profil en général, puis par le manque d'espace parascolaire, par exemple. À cet égard, certains participants parlent de l'école secondaire, dont la classe d'accueil, comme un lieu encourageant la découverte et la compréhension des terres québécoises, et la création de relations amicales par les opportunités de sorties organisées par leur enseignant. Les jeunes qui fréquentent l'école secondaire et qui y restent se voient accorder un espace privilégié pour socialiser et s'épanouir, favorisant ainsi leur processus d'intégration.

### **4.3 Conclusion**

Nous avons présenté la narration des cinq jeunes en lien avec leurs parcours migratoire et scolaire. Nous avons dégagé les mondes figurés, le positionnement et la construction de soi exprimés, invoqués et parfois implicites au cours de leur expérience narrative. Puis, nous avons aussi croisé les cinq cas pour ressortir et repérer des composantes clés, sous l'angle des mondes figurés, de leur positionnement et de leur construction de soi. La lecture du corpus et

l'analyse ont dévoilé une pluralité et une complexité fine entre chaque jeune, mettant en évidence la dynamique de la construction identitaire. Nous avons tout de même pu mettre en relation les narrations des jeunes pour cerner quelques thèmes-noyaux.

Le prochain chapitre vise la présentation des récits numériques de chaque jeune, nous souhaitons ainsi répondre à la deuxième question de recherche. Avant d'entamer ce chapitre, nous proposons un récapitulatif (Tableau VIII, p. 214) de quelques points, issus de la narration des jeunes, qui tracent leurs parcours.

Tableau VIII. Récapitulatif : parcours des cinq participants

Jeunes	Défis et épisodes marquants - au Mexique	Défis et épisodes marquants - au Québec	Défis et épisodes du parcours scolaire pré et post-migratoire	Aspirations futures (2014)
<b>Rosa (21 ans)</b> Soeur de Noah	+ Séjours en campagne chez sa grand-mère et la célébration de sa 15 <sup>e</sup> année; - Violence, insécurité; le constat des dynamiques de violence que subissent les femmes qui ne sont pas les mêmes pour les hommes; perte de ses amis et de son premier amoureux lors du départ	Arrivée: 2009 L'attente de l'audience et l'acceptation de la résidence permanente. La création d'un groupe de discussion <i>CASA</i> avec des intervenants.	Pré: • Finir ses études secondaires et le début des études pré-universitaires Post: • La première journée à l'école secondaire et le classement en classe d'accueil • Le placement dans le système des CEA • Apprentissage du français dans un cadre différent en raison de son statut	Obtenir son diplôme d'études secondaires Travailler en relation d'aide (auprès des jeunes enfants ou des aînés) Fonder une famille (des enfants, un mari) et avoir une maison Voyager partout dans le monde, mais aussi revenir voir sa famille au Mexique
<b>Noah (15 ans)</b> Frère de Rosa	- Violence, insécurité +- Séjours en campagne chez sa grand-mère et plaisir de la campagne, mais le manque de nature diversifiée dans sa ville natale	Arrivée: 2009 L'attente à l'aéroport, de l'audience et de l'acceptation de la résidence permanente Le groupe <i>CASA</i> Il trouve ou redécouvre des intérêts: pour la musique et joue de la batterie/ pour la nature.	Pré: • il gagne un concours académique • perte de ses amis au primaire lors du premier déménagement Post: • première journée à l'école secondaire et le classement en classe d'accueil • transition entre la classe d'accueil et la classe dite "ordinaire" • opportunités de découvertes pour son épanouissement personnel et académique (sorties, amis, activités parascolaires...)	Profession en lien avec la biologie marine Voyager partout dans le monde

Tableau IX. (Suite) Récapitulatif : parcours des cinq participants

Jeunes	Défis et épisodes marquants - au Mexique	Défis et épisodes marquants - au Québec	Défis et épisodes du parcours scolaire pré et post-migratoire	Aspirations futures (2014)
<b>Nadia (20 ans)</b>	<p>+ Voyages scolaires avec ses amis de l'école</p> <p>- Violence, insécurité; surtout lors des dernières années vécues au Mexique</p> <p>-Perte de son réseau social au moment du départ</p>	<p>Arrivée: 2010</p> <p>Pas ou peu de contacts avec ses amis du Mexique;</p> <p>Divorce de ses parents;</p> <p>Audience et l'acceptation de la résidence permanente</p>	<p>Pré:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>activités et sorties scolaires avec ses amis (stabilité au niveau du réseau social)</li> <li>finir ses études secondaires et le début des études pré-universitaires</li> </ul> <p>Post:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Perte de son réseau social au moment du départ, à l'arrivée et difficultés à créer un réseau social</li> <li>Le placement dans le système des CEA et l'incertitude due aux changements d'institutions</li> <li>Apprentissage du français dans un cadre différent en raison de son statut</li> <li>La motivation scolaire reste un enjeu important pour elle</li> </ul>	<p>Mode: étudier dans le domaine de la mode au niveau collégial et devenir une grande designer de mode en créant sa maison de mode</p> <p>Voyager partout dans le monde</p> <p>Avoir une famille</p>
<b>Isabella (15 ans)</b> Soeur de Lina-Maria	<p>- Climat d'insécurité généralisé durant les derniers mois</p> <p>+ moments en famille, la naissance de son petit frère</p> <p>+ - liens dit plus "inégaux" entre elle et sa soeur</p>	<p>Arrivée: 2009</p> <p>Audience et l'acceptation de la résidence permanente</p> <p>Premier amoureux</p> <p>Liens avec sa soeur solidifiés / rapports d'équivalence</p>	<p>Pré:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>+ - ses états de gêne freinant les liens amicaux avec les autres élèves</li> </ul> <p>Post:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>les premiers jours d'école, les ressources et opportunités sociales et académiques dans la classe d'accueil et la transition entre classe d'accueil et classe dite 'ordinaire'.</li> <li>les multiples changements intérieurs reconnus</li> <li>remaniements dans l'univers social: réseaux sociaux diversifiés, relations amoureuses...</li> </ul>	<p>Travailler en relation d'aide ou massothérapie</p> <p>Se trouver un amoureux, fonder une famille et avoir des enfants</p> <p>Voyager partout dans le monde, mais aussi revenir voir ses amis et sa famille au Mexique</p>

Tableau IX. (Suite) Récapitulatif : parcours des cinq participants

Jeunes	Défis et épisodes marquants - au Mexique	Défis et épisodes marquants - au Québec	Défis et épisodes du parcours scolaire pré et post-migratoire	Aspirations futures (2014)
<p><b>Lina-Maria (19 ans)</b> Sœur de Isabella</p>	<p>-Climat d'insécurité généralisé durant les derniers mois</p> <p>+ mode de vie tranquille et familiarité entre les habitants de la ville habitée</p> <p>+l'environnement scolaire stable, ses amis</p> <p>+ moments en famille, la naissance de son petit frère</p>	<p>Arrivée: 2009</p> <p>Audience et l'acceptation de la résidence permanente;</p> <p>Réseau d'amis difficile à créer</p> <p>Première relation amoureuse stable dite plus "sérieuse" pour Lina-Maria</p>	<p>CEA/ incertitude</p> <p>Pré:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stabilité scolaire et au niveau social elle se percevait comme une bonne élève, qui aimait participer en classe</li> </ul> <p>Post:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• premiers jours d'école déstabilisants, les disputes entre camarades de classe, et avec l'enseignante</li> <li>• placement dans le système des CEA et l'incertitude due aux changements d'institutions</li> <li>• les difficultés linguistiques: au niveau du français, de l'anglais et maintenant de l'espagnol puisqu'elle ne l'écrit plus.</li> </ul>	<p>Ouvrir un salon de coiffure et d'esthétique</p> <p>Fonder une famille (des enfants, un mari) et avoir une maison</p>

## **Chapitre 5 : Présentation et analyse des données — construction identitaire à travers le récit numérique**

Ce cinquième chapitre est consacré à la description détaillée des récits numériques en prenant en compte les modes utilisés pour répondre à la question :

- Comment prend forme la construction identitaire (constituée et reconstituée par les mondes figurés, le positionnement et la construction de soi) dans le récit numérique portant sur leurs parcours migratoire et scolaire ?

Nous avons procédé à une forme de transcription des récits numériques, tels que décrits dans le chapitre 3, et des extraits de cette transcription se retrouvent dans ce chapitre. Vous pouvez vous référer à l'annexe (E) pour voir l'intégralité des séquences, pour chaque récit numérique, ainsi qu'un glossaire qui explique sommairement les termes employés pour cette transcription. Tout ceci nous mène vers la description de chaque récit numérique effectué par les jeunes ; les données ont été tirées de leurs archives, de leurs dialogues lors du groupe de discussion et des entrevues individuelles. Les démarches d'analyse ont permis de repérer les particularités, les tensions, les référents symboliques, les relations clés à travers le choix des modes (mots, images, éléments audio, etc.). Au-delà des éléments retrouvés dans les produits des récits numériques, nous pouvons aussi porter une attention aux silences, à l'abstention d'évoquer certains souvenirs, à l'intention ou non d'utiliser certaines images.

### **5.1 Récits numériques des jeunes participants**

Au cours de l'atelier, nous demandions aux jeunes de faire un récit numérique à leur image en portant une attention à leurs parcours migratoire et scolaire. Nous souhaitons comprendre l'articulation par le récit numérique de leur construction identitaire (leurs mondes figurés, positionnement et construction de soi) sous l'angle de leurs parcours migratoire et scolaire. Nous débutons par un premier coup d'œil global des récits numériques et de leur contenu sommaire. Le Tableau IX (p. 218) résume les récits numériques de chacun. Nous

avons identifié le titre, la durée et les thèmes principaux abordés par volet. Les volets consistent à un découpage de leur récit numérique. Ces volets se succèdent suivant leur fil narratif de manière chronologique. Ils peuvent être désignés comme des séquences ou des chapitres de leur récit numérique. Pour des raisons de confidentialité, toute image ou information pouvant divulguer l'identité des participants ou de leur famille ne sera pas dévoilée. Aussi, à quelques reprises, nous allons indiquer RN au lieu de récit numérique.

Tableau IX. Résumé des récits numériques

Participants	Titre et durée du RN	Thèmes abordés en ordre de présentation par volet
Rosa <b>(21 ans et sœur de Noah)</b>	Titre : <i>'Mi camino'</i> (traduction : "Mon chemin") Durée : 07:55	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Brève introduction et présentation d'elle-même ;</li> <li>2. Différence entre réfugiés et immigrants dans le processus migratoire ;</li> <li>3. Parcours scolaire dans la phase post-migratoire ;</li> <li>4. Parcours migratoire et processus d'intégration dans la phase post-migratoire ;</li> <li>5. Conclusion et présentation d'amies au Québec</li> </ol>
Noah <b>(16 ans et frère de Rosa)</b>	Titre : <i>'Yo y mi trayecto...'</i> avec son nom et prénom (traduction : "Moi et ma trajectoire") Durée : 02:58	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Brève introduction et présentation de lui-même, de ses origines (Mexique) et les raisons de son immigration ;</li> <li>2. Parcours migratoire - départ du Mexique et arrivée au Canada, procédures d'immigration à l'aéroport ;</li> <li>3. Sa famille au Canada ;</li> <li>4. Parcours scolaires et nouveaux intérêts dans la phase post-migratoire ;</li> <li>5. Conclusion - générique défilant</li> </ol>
Nadia <b>(20 ans)</b>	Titre : <i>"Nadia en 3 tiempos"</i> (traduction : "Nadia en 3 temps") Durée : 03:00	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Présentation d'elle-même, de ses origines, son lieu de résidence actuel ; introduction brève à sa vie au Mexique ;</li> <li>2. Parcours migratoire - date de départ et les raisons entourant leur départ ;</li> <li>3. Phase post-migratoire, parcours scolaire - description de sa réalité au Québec et différence entre le mode de vie du Mexique et celui du Québec ;</li> <li>4. Conclusion - générique défilant un message</li> </ol>
Isabella <b>(15 ans et sœur de Lina-Maria)</b>	Titre : <i>"Ma vie à travers les années"</i> avec son prénom et son nom Durée : 07:25	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Présentation d'elle-même, de ses origines, d'elle plus jeune au Mexique</li> <li>2. Présentation de sa famille : présentation de son père, de sa mère ; puis de sa sœur et de son petit frère ;</li> <li>3. Parcours migratoire - sa vie à Montréal : ses années passées à l'école (classe d'accueil) à Montréal, puis au Mexique, ses amis au Mexique et ses amis à Montréal ;</li> <li>4. Perspectives d'avenir - ses rêves et projets</li> </ol>
Lina-Maria <b>(19 ans et sœur de Isabella)</b>	Titre : <i>"Lina-Maria"</i> Durée : 04:25	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Présentation d'elle-même, d'elle plus jeune au Mexique et au Québec ;</li> <li>2. Présentation de sa famille : présentation de sa mère et de son père ; puis de son petit frère et de sa sœur ;</li> <li>3. Présentation de son copain et de ses amis à Montréal et au Mexique ;</li> <li>4. Son futur, ses passions.</li> </ol>



## 5.1.1 Récit numérique de Rosa

### 5.1.1.1 Démarche de création : mise en contexte du RN

Lors de la démarche de création de son récit numérique, Rosa n'a pas utilisé la technique du scénarimage ni d'autres modèles proposés pour guider la création ou le développement de son histoire. Initialement, Rosa a écrit quelques mots-clés dans son cahier de bord, elle a fouillé sur son compte *Facebook* pour s'inspirer de ses photos et elle a voulu chercher la musique qui fera partie de son projet. Puis, aussitôt, elle a voulu prendre la parole et réaliser une séquence vidéo témoignage dans laquelle elle se raconte devant la caméra de l'ordinateur portable assigné. Lors d'une séance de groupe, celle du 4 mars à l'Université de Montréal, elle s'est retirée dans une autre salle pour enregistrer cette vidéo. Le montage du récit numérique a principalement été fait autour de cette première vidéo témoignage, qui au début du processus durait plus de 15 minutes. Elle a été le point central de son récit numérique ; elle a par la suite réduit la longueur de cette vidéo et rajouté d'autres modes (images, texte écrit et sous-titres, musique, effets visuels et une autre séquence vidéo avec les autres participantes de l'atelier). La séquence vidéo avec les autres participantes de l'atelier a été filmée plus tard, mais Rosa n'était pas certaine de l'intégrer à son récit numérique. C'est à la dernière séance, dédiée au montage du récit numérique, que Rosa a pris la décision d'inclure ce segment vidéo ; elle a voulu filmer les autres participantes pour transmettre un message final, en guise de conclusion à son récit numérique (volet 5. : se référer au Tableau IX, p. 218).

Le récit numérique de Rosa comporte cinq volets dans lesquels elle a mobilisé divers modes pour s'exprimer : image mobile, texte, superposition d'images, musique, etc., en plus de sa vidéo témoignage.

Comme elle le mentionne, son intention première était d'informer une audience quelconque sur le processus migratoire en tant que jeune réfugié.

« [Mon intention est] de vous informer des choses qui ne sont pas si faciles pour nous, surtout pour notre famille [...] nous sommes immigrants, mais nous, comme on a moins de privilèges, on n'a pas de résidence, de assurance maladie... »  
(Extrait : transcription tirée de la narration orale de Rosa dans son RN)

Son récit numérique comprend des images personnelles et tirées de quelques recherches sur Internet qui représentent son idée du parcours migratoire et de ce qu'elle est, de ce qu'elle a traversé. Au cours de la deuxième entrevue, Rosa explique entre autres l'absence d'images personnelles parce qu'elle n'en possédait plus, surtout du Mexique.

---

Audrey	tu n'avais pas mis de photos personnelles ?
Rosa	non, mais pas beaucoup.
Audrey	pourquoi ?
Rosa	mais parce que j'en ai pas beaucoup. Mais en fait parce on n'a plus quand on est parti....
Audrey	tu avais mis une photo de ta famille...
Rosa	oui mais je ne veux pas mettre une photo de moi
Audrey	non [...] tu n'as pas de photos du Mexique à toi ?
Rosa	non pas vraiment, comme ça, c'est à Montréal, même pas au Mexique...
Audrey	ah oui, ok.
Rosa	ça c'est le jour où on a eu la résidence [à Montréal].

---

Le récit comporte aussi des séquences vidéo sur ses parcours migratoire et scolaire. Son idée était notamment de prendre la parole pour évoquer les défis derrière la réalité d'une famille réfugiée qui tente de s'intégrer au Québec et les différences entre leur réalité et celle d'un immigrant de catégorie économique ou familiale.

Au cours de sa démarche, elle utilise à la fois l'espagnol et le français. Par exemple, elle a écrit des notes en espagnol dans son cahier, qu'elle a traduites par la suite en français pour les intégrer dans son récit numérique. Dans celui-ci, elle fait une narration parfois en espagnol, parfois en français. D'autres fois, elle utilise des sous-titres en français qui offrent une traduction de sa narration en espagnol. Le choix d'une narration bilingue évoque les ressources que Rosa mobilise pour parler de son vécu. Il faut aussi porter une attention à l'utilisation voulue de sous-titres en français quand elle parle en espagnol et du non-usage de sous-titres espagnols quand elle parle en français. Cela peut aussi nous indiquer qu'elle supposait que son auditoire soit suffisamment à l'aise avec la langue française pour la comprendre, mais pas nécessairement avec la langue espagnole, bien que son récit puisse

rejoindre des auditoires hispanophone et francophone. Nous en apprenons sur les ressources linguistiques qui sont mobilisées par Rosa et qui construisent ses pratiques et ses repères socioculturels.

### **5.1.1.2 Son récit numérique : expression des mondes figurés, positionnement et construction de soi**

D'abord, les premières secondes de son récit sont consacrées à une présentation de ses origines en y faisant référence géographiquement. Plusieurs symboles représentant le Mexique sont utilisés, tant au niveau visuel que sonore : un drapeau du Mexique, une carte géographique du Mexique et une chanson d'un artiste mexicain ; symboles culturels et marqueurs de ses origines. Elle use à la fois de modes visuel et graphique, musical, écrit, par un mouvement plutôt rapide.

#### **Mondes figurés : la famille et le Mexique dans l'imaginaire de l'exil.**

Dès les premières secondes, la représentation de la langue espagnole est réinvestie dans le choix d'une chanson dont les paroles sont entièrement en espagnol. Au début, mais aussi à la fin vers la dernière minute du récit, une musique d'un artiste mexicain joue en trame de fond ; elle est parfois placée en avant-plan, parfois en arrière-fond dans une intensité sonore plus faible. La chanson évoque la situation d'exil de Mexicains sans-papiers qui tentent de traverser les frontières des États-Unis. Rosa conceptualise ainsi son parcours, l'exil globalement, en se référant à cette chanson.

Paroles de la chanson "*Mojado*"  
[traduction de "Mouillé"] :

*« Empaco un par de camisas, un sombrero, su vocación de aventurero,  
6 consejos, 7 fotos, mil recuerdos.  
Empaco sus ganas de quedarse, su condición de transformarse en el hombre que  
soñó y no ha logrado.  
Dijo adiós con una mueca disfrazada de sonrisa.  
Y le suplico a su Dios crucificado en la repisa el resguardo de los suyos.  
Y perforo la frontera como pudo.  
Si la luna suave se desliza*

*por cualquier cornisa sin permiso alguno.  
 Porque el mojado precisa comprobar con visas que no es de neptuno.  
 El mojado tiene ganas de secarse.  
 El mojado esta mojado por las lágrimas que bota la nostalgia.  
 El mojado, el indocumentado carga el bulto que el legal no cargaría ni obligado.  
 El suplicio de un papel lo ha convertido en fugitivo. Y no es de aquí porque su nombre no aparece en los archivos, ni es de allá porque se fue.  
 Si la luna suave se desliza por cualquier cornisa sin permiso alguno.  
 Porque el mojado precisa comprobar con visas que no es de neptuno.  
 Mojado, Sabe a mentira tu verdad, sabe a tristeza la ansiedad de ver un freeway y soñar con la vereda que conduce hasta tu casa.  
 Mojado, Mojado de tanto llorar sabiendo que en algún lugar te espera un beso haciendo pausa desde el día en que te marchaste.  
 Si la luna suave se desliza por cualquier cornisa sin permiso alguno.  
 Porque el mojado precisa comprobar con visas que no es de neptuno.  
 Si la visa universal se extiende el día en que nacemos y caduca en la muerte.  
 Porque te persiguen mojado, si el cónsul de los cielos ya te dio permiso. »  
 (El mojado, par Ricardo Arjona)*

Si nous prenons le point de vue de Rosa à l'égard du choix de la musique et des images au cours de son deuxième entretien, elle nous évoque aussi ses motifs. Elle fait directement le lien entre la chanson et la situation en émettant quelques nuances. Elle nous transmet son idée de l'exil et de son expérience migratoire en s'appuyant sur les paroles de cette chanson :

---

Audrey	Et tu avais choisi cette musique-là ? Pourquoi ?
Rosa	parce que c'est une chanson qui parle des immigrants, mais aux États-Unis, les Mexicains qui vont aux États-Unis qui traversent la frontière et ça ressemble à ce que j'ai vécu. [...] c'est sûr que je suis venue en avion pis avec des papiers et des choses quand même, mais je pense que c'est quand même difficile comme pour eux.
Audrey	ouais, hum, hum
Rosa	parce que <b>la chanson dit : « il prend ses valises pis sans savoir où il va dormir, où il va rester... » c'est à peu près la même chose.</b>
Audrey	ouais, donc l'instabilité que ça peut amener l'immigration ?
Rosa	oui, exactement et avec la famille [inaudible]
Audrey	et tu l'as entendu où ?
Rosa	mais je connaissais l'artiste déjà.

---

Dans son récit numérique, au moyen de plusieurs modes, Rosa associe intimement ses souvenirs du Mexique à sa famille ainsi qu'à l'événement de l'exil. Une partie de sa vie au Mexique est fortement liée aux défis de rester, malgré les difficultés, et sa famille joue un rôle dans l'établissement de la recherche d'une vie meilleure. Les défis exprimés dépeignent d'un moment de tension à l'intérieur même de cette possibilité de partir, aux efforts de maintenir des conditions de vie meilleures pour toute la famille. La Figure 13, tirée du RN de Rosa, illustre les premiers instants où elle évoque cette tension. Nous pouvons par ailleurs discerner l'image utilisée à 00:24, qui met en évidence ce que Rosa nous exprimait à propos de la chanson choisie : « il prend ses valises [...] ».



Temps	00:15	00:20	00:24
<b>Plan</b>	Image de la région habitée au Mexique, tirée du web	2 photos personnelles de sa famille	3 images tirées du web pour illustrer l'exil
<b>Images</b>		--	
<b>Effets/transitions</b>	Mouvement appliqué entre les images (effets de transition rapide entre chaque image) et utilisation de textes notés en bas		
<b>Trame sonore/musique</b>	Musique de fond : chanson intitulée <i>Mojado</i> d'un chanteur latino-américain qui se fond tranquillement au discours de Rosa dès les premières secondes et se poursuit jusqu'à la 31 <sup>e</sup> seconde. Pas de narration, que de la musique de 00:10 à 00:31.		
<b>Texte écrit (titres, sous-titres, ...)</b>	Dans une région du nord du Mexique	Ma famille et moi...Pour notre sécurité, nous sommes partis.	Pour chercher une meilleure vie... nous sommes allés au Canada

Figure 13. Extrait : volet 1 du RN de Rosa de 00:15 à 00:24

Dans le récit numérique de Rosa, le fait de quitter le Mexique n'évoque pas seulement le fait de quitter une situation particulièrement difficile, mais surtout, dans cet extrait ci-haut présenté, l'exil rappelle la recherche d'une vie meilleure au Canada, donc des attentes envers l'installation au Canada.

## Statut comme positionnement : reconfiguration du monde figuré et construction de soi amené.

Dans le second volet, Rosa dresse un portrait du processus migratoire pour les familles réfugiées en parlant de son expérience personnelle. Dès lors, l'utilisation du titre « Quel est le processus ? Différence entre réfugié et immigrant » nous éclaire sur son intention de souligner la distinction entre les catégories d'immigrants. Dès lors, Rosa nous exprime ses enjeux liés au positionnement, directement rapporté au statut assigné par le système du pays d'accueil. Les enjeux sous-jacents au statut, qui balise juridiquement l'individu comme une certaine personne, impliquent à la fois le positionnement et la construction de soi. Rosa saisit que ce statut la positionne particulièrement et se construit à travers cette assignation, à la fois acceptée et tolérée.



Figure 14. Image tirée du RN de Rosa

En espagnol, Rosa nous décrit le processus migratoire en évoquant à la fois les procédures administratives d'accueil et de réinstallation ainsi que les procédures d'intégration liées au parcours scolaire ; exemple du positionnement qu'elle nous exprime.

« D'abord ils donnent une feuille marron qui va t'identifier pendant ton processus, tu commences à étudier le français... trouver un travail. Après 1, 2 ans, parfois

certain attendent jusqu'à 3 ans...tu es appelé en audience pour juger la crédibilité de ton cas. Pour voir si tu étais réellement en danger dans ton pays, alors il décidera si tu restes ou pas...Tu passes alors de statut de demandeur d'asile à réfugié, si non, tu dois retourner dans ton pays. Je crois que c'est la partie la plus difficile car une personne que tu connais pas décide de ton avenir... pour ta vie. Pour moi c'est triste parce qu'il y a des familles qui doivent retourner dans leur pays pour continuer leur vie qui n'était pas facile... Après 3-4 ans que tu es habitué au mode de vie, à l'école... c'est difficile de retourner. C'est triste que cette personne, qui ne te connaît pas vraiment... et qui lit juste une partie de ta vie décide de tout le reste de ta vie et de ta famille. »

(Extrait : Sous-titres tirés du RN de Rosa, 00:38 à 02:05)

Les procédures entourant l'acceptation de la résidence permanente (statut de réfugié) associée à l'audience rappellent que sa famille et elle devaient justifier leur présence et se faire juger de la « valeur plausible » de leur histoire. Devant un inconnu, comme Rosa le spécifie, qui n'a probablement pas connu les mêmes conditions et le contexte de départ, sa famille doit plaider et le convaincre de la vraisemblance de leur passé de persécution. L'audience a des implications énormes et peut positionner sa famille et elle dans un état de vulnérabilité et de dépendance puisque cet inconnu, qui « lit juste une partie de ta vie décide de tout le reste de ta vie et de ta famille », comme Rosa l'évoque dans son récit numérique. À travers les propos ci-haut mentionnés de Rosa, l'acceptation du statut de réfugié, donc de la résidence permanente, peut mener à de nouvelles actions, modeler l'éventail des possibilités futures pour Rosa et son identité comme future participante dans la société d'accueil.

Cette acceptation peut jouer un rôle important dans l'accessibilité et la perception de cette accessibilité aux formes de participation dans la société. D'abord le statut de demandeur d'asile situe une ligne, et une non-appartenance à la société d'accueil, puisqu'il émet des limites et des frontières sociales au niveau des services, de la légitimité d'être résident permanent face au passé et à l'histoire de la famille. De plus, il y a les demandeurs d'asile et les réfugiés : il y a ceux qui doivent prouver leur histoire de persécution et ceux qui sont considérés comme ayant une histoire de persécution « valable ». Puis, il y a la notion d'exprimer son histoire, qui est pour plusieurs difficile à raconter, exprimer et expliquer en mots, à un inconnu qui a le pouvoir sur son futur. Ces lignes symboliques d'altérité peuvent s'inscrire dans l'imaginaire du processus d'intégration de Rosa. L'audience, scène importante dans le processus migratoire, met en évidence les frontières générées par le statut juridico-

légal, l'image de « criminel » perpétuée dans l'imaginaire collectif, et qui est ici repris par Rosa. Le positionnement amène un changement du monde figuré de la place d'accueil — du Canada comme terre d'accueil — comme structurée par des instances qui attribuent un certain positionnement aux immigrants. Cette reconfiguration, par rapport à son positionnement et son monde figuré, donne aussi une couleur particulière à sa construction de soi. La dynamique des trois dimensions est ici bien soulevée.

### **Positionnement et prise de parole dans sa construction de soi**

La démarche et les distinctions entourant les catégories d'immigrants sont des éléments très évocateurs et d'une symbolique puissante pour Rosa. Au cours d'une des entrevues, elle exprime d'ailleurs qu'elle aurait aimé en parler, le manifester davantage, et avec plus de précisions dans son récit numérique. Aussi, elle indique qu'elle souhaitait parler plus du Mexique, de sa vie avant son départ pour le Canada.

---

Audrey	Puis, est-ce qu'il y a des choses qui euh [...] qu'est-ce que tu voulais rajouter ?
Rosa	hum, la même chose, mais encore plus détaillée, mais c'est bon...
Audrey	comme quelle partie ?
Rosa	au début, quand j'explique comment je suis venue pis toute ça...
Audrey	les procédures d'immigration ?
Rosa	oui [...] mais parler un petit peu plus de ma vie au Mexique en général, comment c'était...

---

La compréhension de son positionnement et la présentation de son monde figuré à travers le récit de son parcours migratoire a souligné le besoin de s'exprimer chez Rosa. Ce besoin joue un rôle d'agentivité et de vecteur d'émancipation qui supportent la réappropriation de son histoire. Cette mise en scène du statut migratoire, des conditions à cet égard, fait partie de sa construction identitaire.



## École au Québec : sa place, rappel de son positionnement et tension sous-jacente

Dans le troisième volet, Rosa fait surtout référence au parcours scolaire depuis son arrivée au Québec. D'abord le titre « Mon parcours à l'école : étudier ou entretenir la famille ! » exprime une situation de dilemme, possiblement conflictuelle pour ses parents, entre investir dans les études des enfants ou entretenir sa famille. Le monde figuré de l'école n'est plus strictement associé aux apprentissages et à la socialisation, mais à un espace dans lequel le statut migratoire est mis en cause et où il peut y avoir un choix contrariant directement lié à la sphère familiale.

« [...] on m'a dit tu ne peux pas étudier parce que tu es demandeur d'asile... si tu n'as pas de papiers pis c'est comme ça, il fallait les payer. Je pense que c'est 8 ou 7 \$ de l'heure. Mais si on se met à penser, ton père y travaille, il gagne, quoi euh, 10\$ de l'heure pis il faut payer 8\$ de l'heure parce qu'il faut étudier... je pense que c'est pas évident pis il faut nourrir la famille pis tout ça pis hum j'ai laissé l'école... » (Extrait : témoignage oral de Rosa tiré de son RN, 02:50 à 03:20)

Rosa a été confrontée, par son statut de demandeur d'asile, à une barrière importante qui l'empêchait de continuer de faire des cours autres que ceux de francisation. Ses propos, ici exprimés, mettent en exergue les acteurs, les discours et les dispositions du monde figuré de l'école et du positionnement pour les jeunes demandeurs d'asile, qui ont une portée sur le devenir ; sur la construction identitaire. Dans l'extrait prélevé précédemment du récit numérique de Rosa, elle nous indique que son statut l'a positionné comme élève devant choisir entre poursuivre ses études ou aider sa famille. Le monde figuré comme la construction de soi, par une reformulation des aspirations futures à l'égard de l'école, peuvent aussi être modelés par ce dilemme.

Aussi, Rosa nous informe du processus par lequel elle a été en classe d'accueil « comme n'importe quel immigrant », comme elle le rapporte dans son récit numérique, avant de passer à la classe régulière. L'utilisation de l'expression « comme n'importe quel immigrant » peut à la fois nous guider sur son impression, sur son cadre de référence du cheminement scolaire typique qu'elle se fait d'un jeune immigrant arrivant au Québec, et sur l'opérationnalisation d'une différenciation des immigrants. Le passage à la classe d'accueil devient une pratique inévitable. Dans son cas, ce passage n'a duré que quelques mois en raison de son âge, puis elle

a dû s'inscrire en Centre d'éducation aux adultes, elle n'a donc jamais pu accéder à la classe régulière. Les ressources sont donc contraintes au positionnement que Rosa a en raison de son statut.

Ce volet, comme le précédent, ne comporte aucune image ou photo personnelle. Rosa a plutôt utilisé le mode témoignage oral et le mode écrit, par l'utilisation de quelques titres et/ou sous-titres. De plus, en parlant de son parcours scolaire, Rosa n'évoque pas son vécu scolaire du Mexique, elle consacre plutôt son message à nous décrire son expérience en phase post-migratoire. Cette omission peut être interprétée de différentes manières, mais nous pouvons comprendre que d'articuler son parcours scolaire au Québec fait essentiellement référence à ne pas exprimer ses antécédents scolaires, ses acquis comme apprenante et ses souvenirs de l'école au Mexique.

«C'est pas grave de recommencer à 0, il faut continuer et prendre le bon chemin...Il faut pas suivre les drogues et les choses qui nous amènent pour le mauvais chemin...Il faut penser un peu de tout ce qu'offre ce pays, de tout ce qu'on peut faire, étudier, et vivre en sécurité avec nos familles. Il faut tout de même remercier ce pays pour cette aide et cette opportunité et à nos parents d'avoir pensé à nous, à notre vie. [...] Nous sommes immigrants, mais nous, comme réfugiés, on a moins de privilèges, on n'a pas de résidence, d'assurance maladie...Si on tombe malade, il faut payer. Il faut patienter pendant des années [pour savoir] si on reste ou si on s'en va. On a tout le temps le doute de notre avenir, on a peur si on doit retourner, c'est vraiment énervant tout ça... Bon à la fin, je suis acceptée et c'est une grande opportunité pour moi et ma famille, mais j'ai beaucoup d'amis qui sont partis, c'est vraiment triste, c'est une réalité triste qu'on vit...Pour tous les jeunes de mon âge, ou plus ou moins, qui ont vécu la même chose, il faut oublier pas nos origines, mais il faut prendre cette chance d'être ici, dans un autre pays...prendre cette opportunité et continuer nos projets...ça m'a pris 2 ans pour continuer, 2 ans pour le français, pour étudier... c'est un peu décourageant... mais c'est une grande opportunité...». (Extrait : Témoignage de Rosa tiré de son RN, 04:20 à 06:00)

L'extrait précédent illustre certains tiraillements à l'égard de ses parcours et de sa vision de son avenir. D'une part, elle évoque le fait d'être acceptée au pays, donc, sa famille et elle sont positionnées comme pouvant rester au Canada, ce qui peut la placer dans une disposition de reconnaissance envers le Canada et d'ainsi avoir un discours positif à l'égard du pays hôte. D'autre part, elle exprime, tout au long de son récit numérique, des difficultés majeures vécues depuis son arrivée au Canada et les impressions d'iniquité envers, par exemple, son statut

d'immigrante, de sa langue et de son âge. Elle nous fait aussi part que cette approbation n'a pas été possible pour tout le monde, dont des amis qu'elle a vus partir au cours de leurs procédures d'immigration, lors de leur processus d'installation. Par ailleurs, Rosa poursuit dans cette même lignée au fil de la deuxième entrevue où elle avait mentionné les défis multiples, mais lorsqu'on lui demande ce qu'elle voulait véhiculer exactement comme message à travers son récit numérique, elle répond : « hum, que c'est pas que on est venu ici qu'on doit tout lâcher, au contraire. Prendre l'opportunité, surtout si tu es accepté. Pis sinon, comme voir les choses d'un autre côté et apprendre le français, partir d'ici avec des bonnes références pis tout... ».

Elle mentionne qu'elle devait recommencer à zéro et qu'elle a dû affronter plusieurs dans son parcours scolaire, en considérant qu'elle n'a pas les mêmes accès qu'un autre élève n'ayant pas le statut de demandeur d'asile, mais elle souligne tout de même l'opportunité que le Canada lui offre. Dans son dernier volet, la musique du début réapparaît tranquillement et, avec une superposition d'images tirées d'Internet, elle met en évidence des symboles culturels et liés au statut juridico-légal marquants, comme les drapeaux canadien et mexicain et une image de passeport canadien. Elle ajoute en sous-titre : « Je suis arrivée ici à 16 ans, j'ai 21 ans maintenant. Il ne faut pas oublier d'où on vient. Profiter de l'opportunité qu'on a ici ». Ses paroles sous-tendent une position à l'égard de son âge, délimitant ce qu'elle a accompli ou non en cinq ans, depuis son arrivée. Puis, elle réfère à son expérience migratoire en évoquant qu'elle n'est pas d'ici et qu'elle ne doit pas enterrer les souvenirs de ses origines ; marqueur de sa construction de soi dans son intention d'énoncer ce qu'elle désire être, entretenir et devenir. Comme rapporté du cadre conceptuel sur la construction identitaire de Holland (1998;2001), dire permet d'être ce qu'on veut être et d'affirmer ce qu'on veut être pour nous propulser dans cette action de la construction identitaire. Rosa tient à garder en tête d'où elle vient tout en proposant de capter l'opportunité de la migration, une construction identitaire qui peut exiger des transitions.

Elle conclut son récit numérique, où elle invite d'autres participantes du projet, en les titrant comme « Mes amies, au Québec », et par un message d'espoir : « Ne lâchez pas ! » Un message qu'elle répète avec ses amies, en chœur, en fixant directement la caméra vidéo.



Figure 15. Image tirée du RN de Rosa

Au cours du groupe de discussion, un temps a été octroyé pour visionner les récits numériques de chacun et commenter ces récits. À cet effet, trois participants ont évoqué des commentaires sur leur manière de résumer le récit numérique de Rosa, dont : « *Rosa deja danas las respuestas a las 3 preguntas y es la que mas exprime como es ser refugiado inmigrante et esfurzo* » et « elle donne de l'espoir et encourage les gens ».

De plus, à plusieurs reprises, les participants ont, individuellement et collectivement, jugé que ce récit numérique était celui qui les représentait le plus. La plupart des participants ont mentionné que s'il n'y avait qu'un seul récit numérique à présenter pour exprimer leurs parcours scolaire et migratoire dans un contexte de jeune réfugié, ils auraient choisi celui de Rosa.

### 5.1.1.3 Synthèse

Exil et statut migratoire comme marqueurs d'altérité. Le monde figuré à l'égard de l'exil est marqué par l'utilisation de mots liés à la recherche de la sécurité pour leur famille et à de meilleures conditions. Le choix des images tirées d'Internet, représentant par exemple des individus se déplaçant avec leurs valises, et le choix de la musique, dont les paroles sont fortement associées au phénomène de l'exil, tracent une ligne narrative de ce que Rosa représente comme étant le monde figuré de l'exil. La vitesse à laquelle elle présente les images

liées à l'exil illustre aussi l'idée du départ rapide et soudain. Les défis de ce moment sont aussi mis en évidence par le choix de la musique : les paroles rappellent les difficultés vécues dans ce moment d'exil.

Dans l'ensemble, ces propos semblent dépeindre une certaine frustration, un constat des défis qu'elle a perçus lors de son arrivée et les mois suivants. Ces défis sont aussi marqueurs d'altérité et d'un positionnement à l'égard du statut de demandeur d'asile.

### **L'obtention de la résidence permanente, c'est devoir exprimer sa reconnaissance**

À quelques reprises dans son récit numérique, Rosa exprime verbalement et graphiquement, par l'appui de titres (exemple : Figure 15 « une grande opportunité ») et sous-titres, le bagage symbolique que constitue la résidence permanente au Canada. Puis, à cet égard, comment l'obtention du statut de résident permanent positionne différemment et prend forme dans sa construction de soi. Rosa conçoit ce statut comme une approbation sociale faisant partie de son processus d'intégration, mais aussi de son parcours scolaire et de sa vision de son parcours migratoire. Le fait d'être « acceptée » la situe par rapport aux autres comme une adhésion au fait de rester dans le pays d'accueil ; s'inscrivant dans une construction de soi autour de cette acceptation, elle peut imposer un besoin et un sentiment de gratitude envers le Canada. Cette reconnaissance peut concourir à de nouvelles façons d'entrevoir l'exil, mais aussi à devoir juger positivement le Canada, même si elle constate et exprime sa tristesse de voir des personnes autour d'elle qui n'ont pas reçu cette résidence permanente, devant ainsi quitter le Canada. « [...] il faut prendre cette chance d'être ici, dans un autre pays...prendre cette opportunité et continuer nos projets...ça m'a pris 2 ans pour continuer, 2 ans pour le français, pour étudier... c'est un peu décourageant... mais c'est une grande opportunité... ». Lorsqu'on examine le récit numérique avec Rosa, elle réitère qu'elle portait le message que la résidence permanente est une opportunité qui exige de ne pas « tout lâcher, au contraire ».

## **Parcours scolaire post-migratoire pouvant faire ombrage aux acquis scolaires prémigratoires**

Dans le cas de Rosa, les ressources dans son cheminement scolaire au Québec ont été affectées en raison de son statut et de son âge. Elle a eu accès aux ressources et aux pratiques du système scolaire du Centre d'éducation aux adultes, mais n'a pas eu un accès à la classe dite « régulière » au Québec et a expérimenté la classe d'accueil, comme elle se l'imaginait, seulement quelques mois. Elle a été positionnée comme ne pouvant pas recevoir la même scolarité — ressources et pratiques — qu'un autre jeune de même niveau scolaire au secondaire. Dans sa construction identitaire, elle conçoit que ce positionnement ne lui octroie pas les mêmes bénéfices que n'importe quel autre immigrant, cela affecte aussi le monde figuré de l'école au Québec.

### **5.1.2 Récit numérique de Noah**

#### **5.1.2.1 Démarche de création : mise en contexte du RN**

Noah est le participant qui a le moins sollicité d'aide pour toutes les étapes de la réalisation de son film ; que ce soit pour la création de son histoire ou le montage du récit numérique. Il semblait déjà un peu familier avec le logiciel iMovie. Bien qu'il ne l'ait jamais utilisé auparavant, il avait vu un ami tester des logiciels du même type.

De manière générale, il préférait travailler seul et il s'est servi de feuilles d'exercices données au cours de l'atelier pour guider son processus de création de l'histoire tel le scénarimage et la feuille guide (se référer aux annexes B et C). Bien que Noah se soit servi de ces techniques proposées, il n'a pas voulu rédiger une histoire qu'il allait exposer par la suite dans son récit numérique en intégralité. Il a plutôt recouru notamment au scénarimage pour guider sa narration. Lors de l'enregistrement de sa voix pour son récit numérique, il jetait quelques coups d'œil aux notes inscrites sur le scénarimage et sur la feuille guide pour la création de l'histoire et il développait ainsi son histoire au fur et à mesure. Il a fait plusieurs séquences

d'enregistrement de sa voix. Il a par la suite fait un montage de ces enregistrements et lorsqu'il n'était pas satisfait d'un d'entre eux, il reproduisait d'autres enregistrements de voix.

Le scénarimage de Noah est illustré dans le graphique suivant (Figure 16). Les notes écrites nous transmettent un message important sur son intention, qui ne se manifeste peut-être pas aussi visiblement dans son récit numérique. En fait, ces notes peuvent aiguiller et corroborer nos interprétations. L'usage de mots-clés met en évidence, d'une certaine façon, l'idée véhiculée ou celle qu'il désirait véhiculer d'une manière plus directe et dense puisque l'idée est dépouillée de mots superflus et qu'elle est aussitôt liée à ce que Noah voulait écrire spontanément. Ces mots traduisent aussi de l'importance pour Noah de parler de ses sentiments dans son récit numérique, comme il l'a indiqué dans son scénarimage.

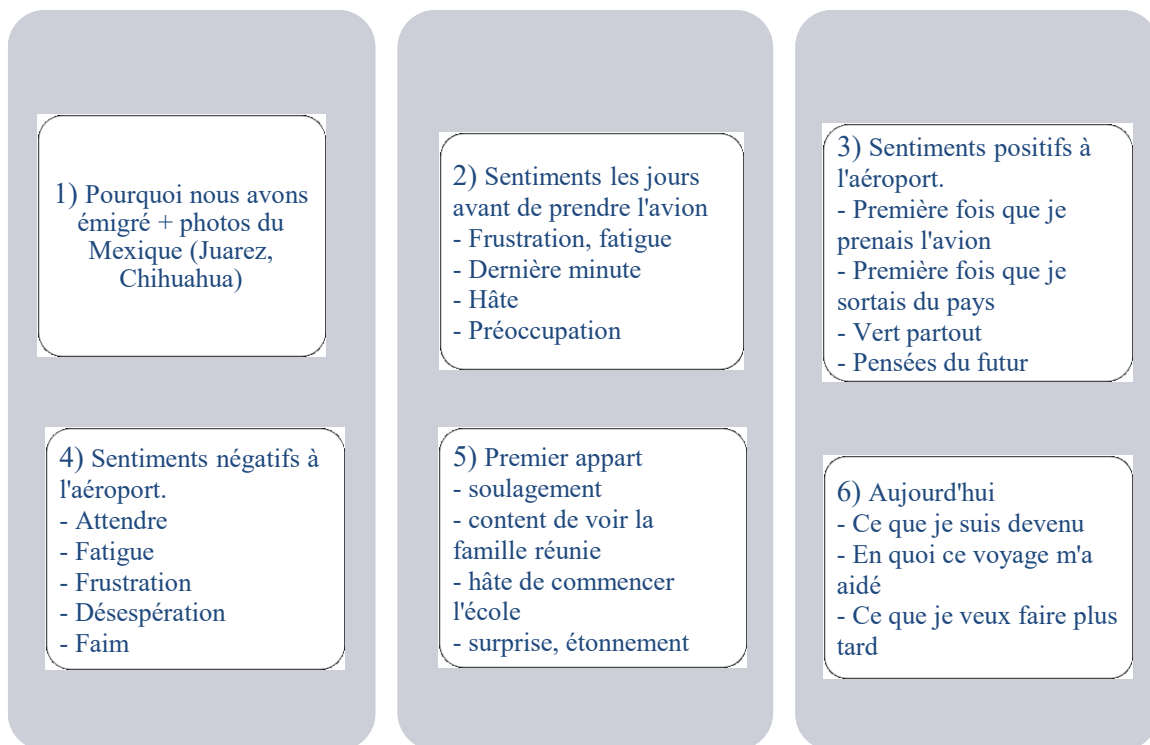


Figure 16. Illustration du scénarimage de Noah

Dans le récit numérique, Noah superpose différentes images trouvées sur Internet et des photos personnelles, et il utilise des titres et des sous-titres reliés au visuel. Les mouvements entre les images sont ponctués d'effets visuels divers ; des effets de transition rapide ou des

effets de zoom et de fondu par exemple. Les effets sonores, à quelques endroits, sont directement tirés du logiciel utilisé. Bien que Noah pratique la batterie depuis quelques années, il ne voulait pas intégrer un extrait sonore personnel, mais plutôt choisir parmi la sélection offerte dans le logiciel. L'ensemble du récit numérique est en français, tant au niveau de la narration que des textes écrits ; seul son titre du début est en espagnol. Dès le début de la création de son récit numérique, il avait projeté d'employer le français.

### **5.1.2.2 Son récit numérique : expression des mondes figurés, du positionnement et de sa construction de soi**

Dans le récit numérique de Noah, l'intention derrière la création de son récit numérique n'est pas clairement révélée dans le produit. Tout de même, les différents volets de son récit dévoilent une présentation de lui par un rappel de ses appartenances géographiques, leur départ et les raisons associées, ainsi que des aspects entourant l'arrivée au Canada avec la découverte de nouveaux intérêts et la présentation de sa famille. De plus, son titre "*Yo y mi trayecto*" (traduit : "Moi et mon trajet") laisse déjà paraître son intention ; celui de nous faire voir son trajet, dans lequel il est le principal protagoniste.

### **Expliquer la mobilité dans l'expérience migratoire**

Immédiatement après la présentation de son titre, Noah pose la question : « Ma ville, pourquoi changer ? », ce qui d'emblée nous apprend que son parcours est directement relié à l'exil, à la mobilité (voir Figure 17). Le monde figuré de l'exil est étroitement lié à la mobilité ; au déménagement d'un lieu physique vers un autre au Mexique avant le départ, et au déplacement par avion pour se rendre au Canada. Il y a une relation profonde entre l'explication de son trajet et l'expérience migratoire et, plus précisément, le mouvement et le changement physique de la ville habitée. Néanmoins, les secondes qui suivent le titre, formulé en question, ne nous informe pas immédiatement des raisons entourant l'exil, mais plutôt sur sa ville natale, projetant des images de faune et de flore, liées au monde rural, puis au centre-ville du deuxième endroit habité au Mexique.






<b>Temps</b>	<b>00:08</b>	<b>00:15</b>	<b>00:20</b>
<b>Plan</b>	Image fixe et titre	Images de la région habitée au Mexique, tirée du web	
<b>Images</b>			
<b>Effets/ Transition</b>	Mouvement appliqué entre les images (effets de transition rapide entre chaque image) et utilisation de textes notés en bas		
<b>Trame sonore/ Musique</b>	Effet sonore thématique tiré du logiciel iMovie		
<b>Texte écrit</b>	Ma ville, pourquoi changer ?	Je viens du Mexique, né dans un petit village	Ville --- (Nom de la ville habitée au Mexique)
<b>Voix</b>	Je viens d'un petit village qui s'appelle ///. Toute ma famille vient de là. J'aime beaucoup cet endroit car j'y ai passé des merveilleuses vacances. À l'âge de 5 ans, j'ai déménagé dans une ville qui s'appelle ///. J'y ai fait presque tout mon primaire et j'y ai passé la plupart de mon enfance. Malheureusement, à cause de la violence que subissait la ville, on a dû déménager.		

Figure 17. Extrait : volet 1 du RN de Noah, 00:08 à 00:20

### Scène graphique projetée : la violence organisée dans la représentation de l'exil

Il mentionne, rapidement, que la violence fut le motif principal du départ de sa famille et lui. Puis, dans le second volet, nous pouvons voir défiler deux images, tirées d'Internet, qui correspondent à la violence que Noah évoque. Il s'agit d'une image d'individus armés et de voitures blindées circulant dans la ville (voir Figure 18). Les images choisies sont concrètes, révélatrices et puissantes, elles laissent peu de place au flou. La référence au départ, le monde figuré de l'exil, est fortement associée à une violence concrète, qui est rattachée à des objets (armes, uniformes, véhicules) socioculturellement admis comme violents et menaçants, et instaurée par des structures organisées. Une image qui est aussi d'ailleurs véhiculée par divers médias. À cet égard, au cours de la narration, nous pouvons constater que les raisons évoquées sont précises, mais à la fois vagues : « Malheureusement, à cause de la violence que subissait la ville... ». Il n'indique pas que la violence est directement portée contre sa famille ou lui, mais de manière plus large, à sa ville.

Le terme « violence », pouvant désigner un large spectre, n'est que brièvement mentionné et Noah ne s'attarde pas à l'expliquer oralement. Tout de même, l'utilisation de ces deux images très fortes peut ainsi définir clairement le contexte de violence mentionné et permet de se dresser une idée de la violence subie, sans faire usage de mots. L'absence ou la sous-utilisation de mots pour décrire la violence peut aussi refléter le fait que la verbalisation de l'exil demeure un défi pour Noah, notamment parce qu'il ne parle pas de ce sujet avec sa famille.

En parlant de son récit numérique, lors de l'entrevue, Noah nous révèle qu'il n'a pas longuement cherché ces images sur Internet, il a plutôt sélectionné les premières ressorties de sa recherche qui lui semblaient les plus « fidèles » à la réalité du Mexique. Puis, il utilise un drapeau du Canada comme symbole de son départ et de son arrivée dans le pays d'accueil.

Temps	00:40	00:50	00:57
<b>Plan</b>	Présentation de plusieurs images/photos tirées de recherches Internet		
<b>Images</b>		Image d'un vol d'avion et 	
<b>Effets/ Transition</b>	Mouvement appliqué sur une succession d'images (effet de transition rapide) et utilisation de texte relié au visuel		Mouvement lent appliqué sur une succession d'images (zoom)

Figure 18. Extrait : volet 2 du RN de Noah, 00:40 à 00:57

## Trajet vers Montréal : constatation d'un positionnement dès les premiers instants dans le pays d'accueil



Temps	01:00	01:08
Image		
Plan	Vidéo	Images
Effets/transition	Effet cinématique du logiciel iMovie - trajet sur une carte géographique de Mexico à Montréal	Effet fondu pour succéder l'autre image et utilisation de texte relié au visuel
Texte		À Montréal et Processus très long... attendre, attendre et attendre !
Voix	Le voyage Mexico-Montréal a été très long, [petit arrêt] mais très amusant.	Cependant, arrivés à l'aéroport, on était très fatigués. En plus, Immigration-Canada nous a retenus pendant près de une journée, juste pour vérifier qu'on ne soit pas des délinquants. Cela était très insultant, mais on a pu y faire face. Tout immigrant a déjà passé par là de toute façon.

Figure 19. Extrait : volet 2 du RN de Noah, 01:00 à 01:08

Le voyage Mexico-Montréal est représenté par une courte cinématique tirée du logiciel iMovie. Noah relate : «le voyage Mexico-Montréal a été très long, mais très amusant ! » Cette partie de son parcours migratoire semble refléter une expérience plutôt positive, mais elle est peu détaillée. La suite, que l'on peut désigner comme faisant partie de la phase post-migratoire, est un peu plus précisée. Elle est ponctuée de titres et de la narration de Noah indiquant que l'arrivée à Montréal, et spécifiquement le passage des services de l'immigration, est un processus très long et que sa famille et lui étaient en mode attente. Le verbe « attendre »

est d'ailleurs écrit et répété à trois reprises sur une même image. Il ajoute : « [...] juste pour vérifier qu'on ne soit pas des délinquants. Cela était très insultant, mais on a pu y faire face. Tout immigrant a déjà passé par là de toute façon ». Les propos de Noah évoquent un type de pratique qui est spécifique au revendicateur de statut de réfugié, bien qu'il mentionne que « tout immigrant y passe ». Dès son arrivée au Canada, il est positionné comme délinquant devant prouver qu'il ne l'est pas. Sa position envers le Canada et celle de sa famille est alors de "demandeur", donc dans une position de sollicitation, en état d'attente. L'utilisation du mot « délinquants » peut agir comme étiquette identitaire très forte et situer son positionnement, à l'égard de son passé, comme étant péjoratif. À ce moment, l'idée d'être accepté et d'être éventuellement canadien passe par la non-délinquance et par l'attente, donc la patience. Noah comprend qu'être un « bon immigrant » c'est de passer par ces requêtes administratives et par l'idée que le processus sera long.

De son point de vue, Noah concède que le statut place sa famille et lui dans une position dite « insultante », mais en même temps, il l'évacue en indiquant qu'il s'agit du lot de tout immigrant. D'ailleurs, Noah ne parle pas de leur catégorie d'immigrant particulièrement pour parler de leur situation. Dans le contexte utilisé, nous comprenons que le mot « délinquants » devient un standard pour tout immigrant dans l'imaginaire de Noah. Cette utilisation du mot est aussi accentuée par son positionnement. Son imaginaire actuel peut aussi le pousser à repenser certaines expériences passées comme positives ou omettre certains aspects plus nébuleux ou négatifs. De manière générale, Noah ne tiendra pas de propos dévalorisants ou critiques envers le Canada, bien que le discours peut aller à l'encontre d'une image gratifiante en employant les termes « délinquants » et « insultant ». Le monde figuré de l'exil et de l'arrivée dans un nouveau pays est dès lors empreint du discours de méfiance envers sa famille et lui, mais, selon Noah, il est partagé avec tous les immigrants.

### **Noah devant de nouvelles perspectives dans sa phase post-migratoire**

Le volet suivant met en évidence la phase post-migratoire, qui est d'abord reliée à sa famille par le titre : « Moi et ma famille au Canada ». Plusieurs images se succèdent, montrant sa famille au Canada ; de ses parents, de sa sœur aînée et de son plus jeune frère. Dans sa

narration, tant il a mentionné certains désagréments de son arrivée à l'aéroport dans le volet précédent, tant il utilise maintenant des mots à connotation positive pour décrire le Canada dans ce volet-ci. Ses propos, représentant son monde figuré de l'exil et du processus d'intégration au Canada, symbolisent la reconnaissance par l'ouverture à de nouvelles possibilités. Pour Noah, le pays d'accueil devient un lieu qui a une fonction précise ; celle d'avancer, de s'intégrer et de découvrir, tout en solidifiant les liens familiaux. Son discours semble dépendre une période d'exploration, qui peut aussi correspondre à la période de l'adolescence, âge où Noah est arrivé au Canada. Noah parle aussi de surprises, comme si les attentes étaient finalement dépassées positivement.

« [Le] Canada nous réservait beaucoup des surprises et beaucoup d'opportunités. Cette aventure nous a vraiment réunis comme famille et on est devenu une famille très solide. »

« Nous avons su très bien de profiter de toutes les merveilles que nous réservait ce pays comme la cabane à sucre, les chutes du Niagara... C'est dans ce pays que j'ai passé mes plus beaux hivers à vie. Personnellement, ça m'a beaucoup fait grandir en tant que personne. J'ai découvert ce que j'aimais et ce que j'aimais pas. »  
(Extraits : narration orale du RN de Noah, 01:33 à 02:07)

Les secondes suivantes du récit numérique de Noah feront clairement part des actions inspirées ; certaines nouvelles, d'autres à nouveau rencontrées. Ce volet est suivi d'une partie complètement reliée à l'extrait ci-haut présenté. Le titre, avec fond musical rythmique, est éloquent : « De nouvelles passions : Des découvertes ! »



Figure 20. Extrait : volet 4 du RN de Noah, 02:11 à 02:15

Noah nous invite à plonger dans le monde de ses loisirs, de ses intérêts personnels et de ses projets d'avenir. Cela nous en apprend sur les actions significatives et les opportunités associées au fait de vivre au Canada. Pour Noah, la mobilité à travers ses parcours migratoire et scolaire est aussi une mobilité affective ; une expansion de ses intérêts et de ses nouvelles possibilités, qu'il matérialise par les images utilisées dans l'extrait suivant de son récit numérique et par ses mots (voir la Figure 20). C'est à la fois une représentation personnelle de ses ambitions, une autorisation à se projeter et une performance de sa relation avec la migration ; cela rend visible la reconstruction identitaire pour Noah derrière ses parcours et sa vision de vivre au Canada.



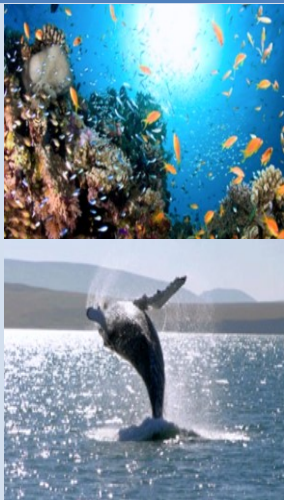
Temps	02:15	02:28	02:30	02:33
<b>Image</b>	Photo de lui en train de jouer de son instrument de musique ; la batterie			
<b>Voix</b>	C'est ici que j'ai commencé à jouer de la batterie. Ce pays m'a donné l'opportunité de jouer un show et m'a permis d'exercer en tant que drummer.	Cependant, mes projets à long terme sont beaucoup plus avancés que ça.  Je compte devenir biologiste marin et devenir militant pour la nature. Je sais que tout j'ai toutes les chances de mon côté en habitant dans ce si beau pays. Merci !		

Figure 21. Extrait : volet 4 du RN de Noah, 02:15 à 02:33

À travers la narration de Noah, nous pouvons comprendre que les faits d'expérimenter la musique et de pouvoir envisager une carrière en biologie sont en partie dus à son immigration au Canada. Il avait tout de même démontré un intérêt pour la nature lorsqu'il vivait au Mexique. Ainsi, nous pouvons expliquer ces nouvelles passions comme étant inspirées de qui il était et de qui il veut devenir. La construction identitaire s'inscrit dans un mouvement qui est affecté par les ressources et les pratiques offertes dans le chemin de la personne participante. Dans le cas de Noah, il perçoit son parcours migratoire, et plus particulièrement l'immigration au Canada, comme contribuant à sa vision de l'avenir et donc de son parcours scolaire en visualisant des études en biologie marine. Noah, dans l'idée de l'identité en pratique, saisit les occasions qui lui étaient accessibles et qui le représentaient.


<b>Temps</b>	02:42
<b>Image</b>	
<b>Effets/transition</b>	Message défilant ; thématique espace du logiciel iMovie
<b>Trame sonore/Musique</b>	Musique thème du logiciel iMovie : son de guitare électrique
<b>Texte</b> (titres, sous-titres, ...)	C'était mon histoire Une partie : Mon origine Ma famille, mon parcours, les défis, et les aspects positifs ressortis comme de nouvelles passions, des découvertes et des rêves pour mon futur. Fin !

Figure 22. Extrait : dernier volet du RN de Noah, 02:42 à la fin

Pour conclure, Noah résume les thèmes abordés dans son récit numérique (se référer à la Figure 22). Dans ce texte déroulant, nous pouvons constater l'omission de son statut de réfugié, qui n'est par ailleurs jamais mentionné au cours de son récit numérique. Il ne se définit pas comme un demandeur d'asile ni un réfugié, voire pas forcément comme immigrant faisant partie d'une catégorie. Aussi, très peu de mots et d'images font référence à l'exil. Les symboles culturels associés au Mexique sont aussi peu présents après le premier volet. À cet effet, nous pouvons voir un drapeau du Canada, mais pas celui du Mexique. De plus, les images exposées, relatant son vécu au Mexique de la phase prémigratoire, sont toutes tirées de recherches Internet alors que la plupart des images reliées à la phase post-migratoire, notamment celles de sa famille, sont des photos personnelles. À ce sujet, Noah indique que la famille a rapporté très peu d'objets du Mexique, ce qui traduit de l'expérience migratoire particulière en contexte d'exil.



Lors de la discussion de groupe, les autres participants ont soulevé différents passages de son récit numérique. À la question « comment pourriez-vous résumer le récit numérique de Noah », trois participantes ont répondu et une s'est abstenue. Voici les réponses émises : « *El viaje de Noah estubo largo y a cabiado de ciudad muchos veces pero su familia es muy solida gracias a eso* (traduction libre : Le voyage de Noah a été long et il a déménagé dans des villes plusieurs fois, mais sa famille est très solide grâce ça) » ; « Je veux être militant pour la nature » ; « Les changements de sa vie ».

Ce sont à la fois les transformations dans les sphères de sa vie et ce qu'il veut devenir qui ont marqué les participants en visionnant son récit numérique. L'exil est aussi vu comme un processus long, mais qui, finalement, est porteur de sens parce qu'il a permis à sa famille de tisser des liens plus solides. La reconstruction de soi est aussi vue comme étant positive et Noah illustre, dans son récit numérique, qu'il a pu affirmer ce qu'il aime, ce qu'il est et ce qu'il veut devenir à travers son investissement dans différents espaces de participation (famille, musique, nature...).

### **5.1.2.3 Synthèse**

Les mots que Noah a écrits dans le scénarimage peuvent présenter des repères aux mondes figurés de Noah. Noah témoigne de l'exil, comme il l'a présenté dans son scénarimage, comme d'une tension entre les sentiments négatifs et les sentiments positifs ; entre la hâte et l'excitation, et la fatigue et la frustration. De plus, il souligne le caractère transitionnel et dynamique du processus migratoire en faisant valoir les différences entre les phases migratoires : les tout derniers moments avant de quitter le Mexique et les premiers moments de l'arrivée dans le pays hôte sont souvent les plus éprouvants et ceux qui suscitent une multitude d'émotions. Aussi, ce processus migratoire entame déjà une reconstruction de soi et des perspectives d'avenir, dès les premiers instants de la phase migratoire et post-migratoire, comme il l'a noté dans les troisième et sixième cases de son scénarimage : « Pensées du futur », « En quoi ce voyage m'a aidé ». De manière globale, nous pouvons entrevoir une ligne directrice dans le récit numérique de Noah : l'exposition de son parcours migratoire en évoquant les phases prémigratoire, migratoire et post-migratoire de façon

chronologique. Tel que rapporté par Chaxel, Fiorelli et Moity-Maïzi (2014), le récit, dans ce cas-ci numérique, offre un regard sur les différentes sphères de Noah et comment certains tournants, comme l'exil, transforment la façon de concevoir les nouvelles et les anciennes sphères de sa vie.

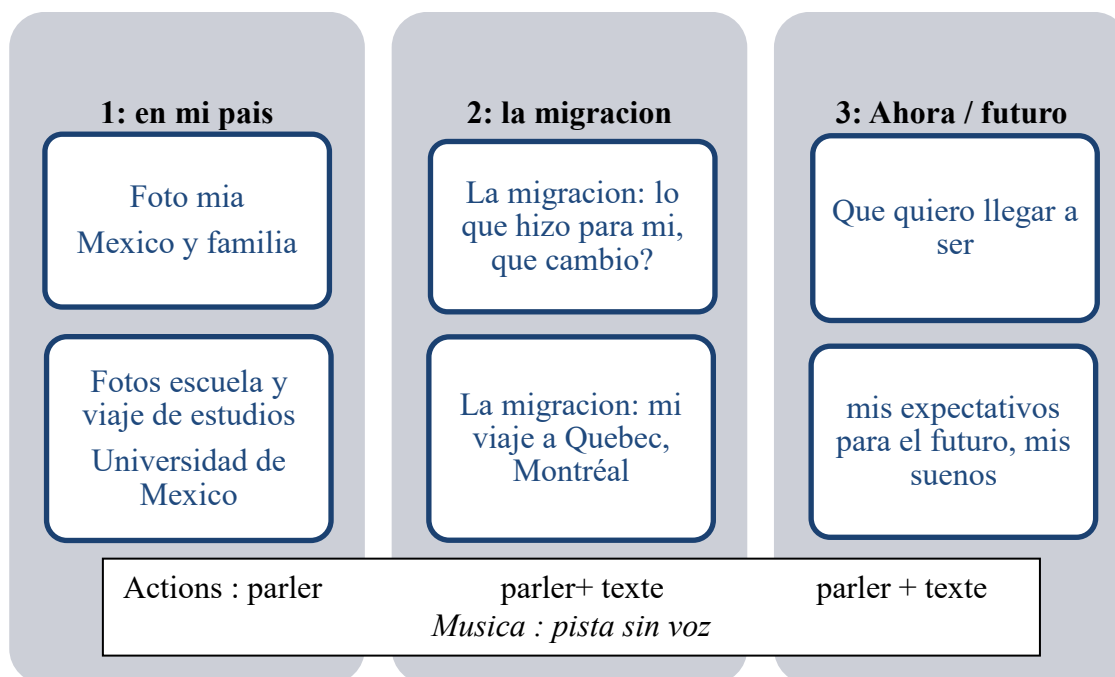
Le sujet de l'exil, avant le départ et même plusieurs années après, passe sous silence. Ainsi, cela peut teinter l'articulation de son monde figuré de l'exil. Comme Holland et al. (1998) le rapportent, les discours et les pratiques sont des ressources utilisées pour construire leur conception de leur monde, de même que les non-discours et les pratiques qui ne se présentent pas (comme les espaces pour discuter et échanger sur les raisons du départ de manière plus approfondie en famille, que ce soit avec ses parents ou avec sa sœur aînée Rosa). D'une manière, par le manque d'informations à ce sujet, Noah a comblé l'idée qu'il se faisait de la violence vécue par des images « fortes » trouvées sur Internet, sans forcément tenter une corroboration de ces images. D'une autre manière, ces images pouvaient illustrer ce qu'il a vécu et reflétaient spontanément ce qu'il a perçu comme expérience.

La reconstruction identitaire de Noah est mise en évidence dans son récit numérique par les aspects solidifiés après l'exil (dont la famille) et ceux qui le réconfortent dans sa construction de soi, en adhésion avec qui il était et ce qu'il voulait être. Les autres participants ont d'ailleurs constaté cette représentation de lui et Noah a corroboré à cette expression de lui dans son récit numérique lors de l'entrevue individuelle et de la discussion en groupe. De façon surprenante, Noah n'a fait aucune mention à ses amis, ni du Mexique ni du Canada. Il a voulu concentrer son message sur la mobilité et les raisons du départ dans le contexte particulier de l'exil, et les bénéfices personnels et pour son futur, de nouvelles opportunités qui s'ouvrent à lui depuis son installation au Québec.

### 5.1.3 Récit numérique de Nadia

#### 5.1.3.1 Démarche de création : mise en contexte du RN

Initialement, Nadia ne voulait pas travailler à partir d'un scénarimage et elle est partie de l'idée de construire son histoire autour du thème, qui deviendra d'ailleurs le titre de son récit numérique, « *Nadia en 3 tiempos* » (Nadia en trois temps). Puis en discutant ensemble, elle a demandé de l'aide pour élaborer un scénarimage pas très défini, mais qui l'a guidé pour sa création. Un modèle de scénarimage a été proposé aux participants et, avec Nadia, nous l'avons légèrement adapté selon les fonctions que ce document pouvait dès lors remplir pour elle. Pour Nadia, le scénarimage a fait office d'aide-mémoire et d'outil d'organisation de façon très large. Le graphique suivant représente une illustration de son scénarimage, tel que nous l'avons conçu :



[Traduction libre du contenu du scénarimage de Nadia :

- 1 : dans mon pays - Photo de moi, Mexique et famille / Photos de l'école et voyage étudiant, Université du Mexique ;  
 2 : la migration - La migration : ce que cela a fait pour moi, quel changement ? / la migration : mon voyage vers Québec, Montréal  
 3 : Maintenant/Futur : Ce que je veux devenir / mes attentes pour l'avenir, mes rêves.  
 Musique : piste sans voix]

Figure 23. Illustration du scénarimage de Nadia

Au fil des rencontres, ce scénarimage a accompagné son travail, mais principalement au début des séances de la création de son récit numérique. Par la suite, elle s'en inspirait, sans reproduire exactement ce qu'elle avait convenu dans ce document. Par ailleurs, elle voulait d'abord insérer une trame sonore musicale sans voix tout au long de son récit numérique, mais elle a finalement opté pour une musique avec des paroles qui ponctue le début et la fin.

Son récit numérique est confectionné d'images trouvées sur Internet et de quelques photos personnelles. Lors des premières séances, spécifiquement dédiées à la création du récit numérique et à l'histoire qui sera racontée, Nadia avait en sa possession une série d'objets et de photos personnelles pour l'inspirer. Ces archives personnelles ont permis de progressivement réaliser son récit numérique, puisque quelques-unes de ces photos personnelles ont directement été intégrées dans le récit numérique. Les photos qui n'ont pas

été incluses, même si elles ne font pas littéralement partie de son récit numérique, ont guidé Nadia dans la recherche et la sélection des images sur Internet. Elle triait parfois les images choisies, selon leur ressemblance avec celles de ses archives personnelles.

Son récit numérique est amorcé par un extrait d'une chanson tirée de la trame sonore du film *Across the Universe* et il se termine également par cette chanson. Entre ces deux extraits, aucune piste musicale n'est ajoutée. Outre cette chanson, dont les paroles sont en anglais, Nadia emploie à la fois le français et l'espagnol dans son récit numérique. Plus précisément, l'espagnol est surtout utilisé dans la voix et le français comme sous-titres pour faire référence à ce qu'elle raconte. Avant de faire la narration de sa vidéo, Nadia a principalement écrit le texte en espagnol et celui-ci correspond, à quelques mots près, à la narration entendue dans le produit final de son récit numérique. Certains sous-titres en français ne correspondent pas exactement à la narration en espagnol. De manière générale, les sous-titres présentent le sens du message narré, mais certains mots du discours en espagnol ne se retrouvent pas dans les sous-titres en français. Nadia a expliqué, dans la deuxième entrevue, qu'elle avait fait une traduction de l'espagnol au français, mais qu'elle doutait de quelques mots en français, elle a donc évité d'intégrer ceux dont elle n'était pas sûre. Le travail des sous-titres (traduction de sa narration en français) a principalement été effectué par Nadia, comme elle l'a indiqué, mais les autres participants ont parfois contribué à trouver la traduction de certains mots lors des séances dédiées au travail sur le récit numérique en groupe. La dernière séquence du récit numérique de Nadia présente seulement un texte défilant en français, sans utilisation de l'espagnol. Elle dit dans le deuxième entretien : « ce bout-là — le dernier volet — c'était comme la fin et en même temps une façon de hum résumer ce que je voulais dire, je voulais que ce soit en français et c'est écrit, ça allait. »

À travers l'atelier, Nadia a quelquefois mentionné son intérêt envers la langue anglaise. Elle disait qu'elle maîtrisait bien l'anglais lorsqu'elle était au Mexique. Elle n'a toutefois pas fait usage de l'anglais dans la narration ni dans les textes écrits, mais elle fait le choix d'une chanson dont les paroles sont en anglais : *Across the Universe*. Il s'agit d'une chanson, originalement interprétée par les *Beatles*, tirée de son film préféré qu'elle a visionné pour la

première fois au Québec. Le film porte le même titre que la chanson qui a été réinterprétée par un acteur du film.

### **5.1.3.2 Son récit numérique : expression des mondes figurés, du positionnement et de la construction de soi**



En réalisant son récit numérique, comme planifié dans son scénarimage, Nadia voulait se présenter en trois temps qui ne constituent pas purement une linéarité temporelle de la phase prémigratoire à la phase post-migratoire, bien que nous puissions repérer quelques éléments en ordre chronologique.

#### **Premier temps : au cœur de ce qu'elle est**

Le premier volet, intitulé « *primero tiempo* » (premier temps) met surtout en évidence sa phase post-migratoire, mais pas exclusivement. Le sous-titre (partie du titre) de ce volet est désigné oralement : « *Quien soy yo?* » (Qui suis-je ?). En premier lieu, Nadia voulait nous informer sur sa position de résidence géographique actuelle au Québec en l'illustrant par une image de la ville de Montréal trouvée sur Internet. L'utilisation de ce titre en référence à l'expérience migratoire nous informe de son origine. Son pays natal est directement lié à sa construction de soi, à comment elle se définit, tout en étant alimentée par le contexte d'exil.

Immédiatement après, elle nous plonge dans sa vie au Mexique, en nous proposant notamment des images de sa ville natale et de l'école qu'elle fréquentait avant de quitter le Mexique. Son premier temps, faisant référence à une partie de sa vie, est lié à sa vie au Mexique, qui elle, est fortement associée à son parcours scolaire. D'une part, son vécu scolaire est rappelé par l'image de l'établissement scolaire qui évoque une stabilité dans sa vie au Mexique par l'emploi des mots de sa narration associés à l'image de son école : « *Mi vida ahí era muy tranquila. Iba a la preparatoria, estaba a punto de iniciar la universidad* ». Ces propos nous renseignent sur la façon dont elle percevait sa vie au Mexique, mais aussi comment elle envisageait son futur en indiquant qu'elle était sur le point de commencer ses études universitaires, plan qui a été chamboulé par le projet migratoire. Le monde figuré de l'école au

Mexique est alors qualifié par la tranquillité et par une trajectoire déjà dessinée vers les études universitaires. D'autre part, son vécu scolaire du Mexique fait référence à son réseau social qui était à la fois important et satisfaisant pour Nadia. Dans un extrait de son récit numérique (voir Figure 23), Nadia dépeint son premier temps au travers de photos personnelles qui illustrent différents moments passés avec ses amis, sur les lieux de son école du Mexique et ailleurs dans sa ville natale. L'affichage des sous-titres, en bas des images personnelles présentées, renforce l'idée que sa vie sociale au Mexique est distincte de celle vécue au Québec : « À [...] au Mexique, j'avais beaucoup d'amis et j'aimais passer du temps avec ma famille. » Le monde figuré de l'école est présenté comme un lieu de socialisation important et satisfaisant. Lors du deuxième entretien, Nadia précise qu'elle tenait beaucoup à intégrer ses photos personnelles, d'elle et de ses amis, parce que c'est ce qui lui manque le plus du Mexique. Son réseau social faisait partie de sa fierté, de sa construction identitaire.

Temps	00:10	00:18	00:21	00:35
<b>Plan</b>	Image personnelle fixe et titre	Image de la région habitée au Québec, tirée du web	Images de la région habitée au Mexique, tirée du web	Images personnelles fixes et titre
<b>Image</b>	Une photo d'elle			1 photo d'elle et deux amies devant son école au Mexique et 3 photos différentes d'elle et plusieurs amies au Mexique (différents lieux)
<b>Effet/transition</b>	Mouvement appliqué sur une succession d'images (effet de transition ou de zoom avant/arrière) et utilisation de textes en relation avec le visuel			
<b>Trame sonore/Musique</b>	Fade-out : Chanson tirée de la trame sonore du film : <i>Across the Universe</i> , intitulée " <i>Across the Universe</i> "			
<b>Texte</b>	Mon nom est Nadia. J'ai 20 ans et j'habite à Montréal, Qc. Canada	Mais je suis née dans une petite ville du Mexique : /// (nom de la ville) et ma vie ici est calme... Au Mexique j'étais sur le point de commencer l'Université...	À /// (nom de la ville) au Mexique, j'avais beaucoup d'amis et j'aimais passer du temps avec ma famille	
<b>Voix</b>	<i>Mi nombre es Nadia Flores Garcia. Tengo 20 años y actualmente vivo en Montréal, Québec, Canada</i>	(silence de 2 secondes) <i>Pero naci en una ciudad pequena de Mexico, llamada -- - /// Mi vida ahi era muy tranquila. Iba a la preparatoria, estaba a punto de iniciar la universidad. Tenia muchos amigos y amaba pasar el tiempo con mi familia.</i>		

[Traduction libre de la narration de 00:18 à 00:35 du RN de Nadia : Mais je suis née dans une petite ville au Mexique, appelée --- . Ma vie était très tranquille. Je suis allée à la *preparatoria* (études préuniversitaires), j'étais sur le point de commencer l'université. J'avais beaucoup d'amis et j'aimais passer du temps avec ma famille.]

Figure 24. Extrait : volet 1 du RN de Nadia de 00:10 à 00:35

La trame sonore, composée de la chanson *Across the Universe*, couvre les 18 premières secondes de son récit numérique. La musique est sans paroles dans ce volet-ci. Nadia a indiqué



qu'elle voulait que notre attention soit portée sur un aspect à la fois ; soit sur la musique avec les paroles, soit sur le message parlé et le texte écrit, sans brouiller notre compréhension du message. Nadia a donc décidé d'intégrer la musique sans paroles pour le début de son récit numérique.

## **Deuxième temps : le départ et les premiers temps à Montréal**

En deuxième lieu, elle nous explique son départ et son arrivée au Canada, ce qu'elle dénomme le "*segundo tiempo*". Ce volet renvoie davantage à la phase migratoire et à l'exil, plus particulièrement en évoquant les raisons entourant le départ.



Figure 25. Image titre tirée du volet 2 du RN de Nadia à 00:45

La narration de ce second volet débute par les propos en espagnol de Nadia, sous-titrés en français : « *Yo tenia 16 anos cuando mis padres tomaron la decision de imigrar a Canada.* » « *Fue duro, ya que estaba en un momento crucial de mi vida academica...* » (Sous-titrés : « J'avais 16 ans quand mes parents ont pris la décision d'immigrer au Canada... » « c'était un moment crucial de ma vie »).

L'exil constitue alors pour Nadia un projet initié par ses parents, qu'elle expliquera aussi comme un moyen inévitable de protéger la famille contre les dangers du contexte violent vécu. Le monde figuré de l'exil fournit le matériel symbolique lié à la survie de la famille, mais

peut, pour sa création de soi, la positionner comme assignée par la décision de ses parents. Elle conçoit que cet événement demeure un point fondamental de sa vie.

L'utilisation d'images trouvées sur Internet (voir Figure 26.) pour figurer la situation de persécution liée aux narcotrafiquants est explicite ; elles illustrent des policiers et des militaires en uniforme et armés. Mexique. Ceci nous éclaire sur l'imaginaire de l'exil. En parlant de ces images lors du deuxième entretien, Nadia exprime le climat de tension qu'elle sentait dans sa ville et dans sa famille au Mexique, ce qu'elle ne ressentait pas étant plus jeune, durant sa petite enfance. En l'interrogeant sur sa prise de décision quant à la sélection de ces images précisément, elle indique qu'elle a simplement écrit le nom de sa ville et quelques mots-clés en espagnol sur le moteur de recherche *Google*. Elle a choisi les deux images qui s'apparentaient le plus à ce qu'elle avait vu lors des derniers mois vécus au Mexique. Dès lors, Nadia nous fait part, par son récit numérique, des contraintes au niveau de la sécurité qu'elle entrevoyait au Mexique et qui, comme elle le dit, ont poussé sa famille et elle à faire ses adieux à son pays d'origine : un choix qui semble être forcé. Un Mexique laissé derrière et alors imagé par un paysage de plage, comme elle l'aimait. Elle nous illustre et nous explique cette tension dans son monde figuré du Mexique à la fois par le choix d'une scène paisible à ses yeux (la plage) et par le choix de symboles visuels très marquants liés, pour elle, à la violence organisée (des individus armés, des individus en uniforme de police, etc.). Le projet migratoire est représenté comme un impératif pour la famille, chargé par des images frappantes et contrastantes. Ces deux images peuvent soulever une forme de dialectique dans la construction identitaire ; se reconstruire avec les contradictions de ces images que nous offrent les mondes figurés de la migration.





Temps	01:03	01:08	01:12	01:20
<b>Plan</b>	Présentation de plusieurs images tirées de recherches Internet			
<b>Images</b>				
<b>Effets/ transition</b>	Mouvement appliqué sur une succession d'images (effet de zoom arrière ou avant) et utilisation de texte relié au visuel			
<b>Texte</b>	...pour nous échapper à tout le drame et la situation dangereuse que nous avons à travers les narcotrafiquants...		Je devais alors faire mes adieux au Mexique, pour aller au Canada.	Au début, à notre arrivée, je devais principalement apprendre la langue J'étais fascinée par les paysages et la diversité culturelle qu'il y a à Montréal
<b>Voix</b>	<i>pero si nos quedabamos mi familia corria un gran peligro</i>	<i>a causa de narcotraficantes</i>	<i>Asi que fue Adios Mexico! Hola Canada!</i>	<i>Al principio fue solitario. Pero con el transcurso de los meses emepe a aprender la lengua y a amar los paisajes y la diversidad cultural de Montréal</i>  [Traduction libre : Au début, j'étais seule. Mais au fil des mois, je commençais à apprendre la langue et à aimer les paysages et la diversité culturelle de Montréal.]

Figure 26. Extrait : volet 2 du RN de Nadia de 01:03 à 01:20

Dans l'extrait illustré dans la figure précédente, à partir de 01:20, le texte sous-titré en français ne correspond pas exactement à celui de la narration en espagnol. Une partie notable est omise

dans l’affichage écrit : « *Al principio fue solitario* ». Pourtant, ce petit extrait narré en espagnol, qui signifie qu’elle se sentait d’abord solitaire (seule) en arrivant à Montréal, traduit bien les propos qu’elle évoquait tout au long de l’atelier en parlant des premiers moments en débarquant au Québec. Ce sentiment de solitude tranche, ou même détonne avec l’idée de son réseau social qu’elle avait au Mexique, émis dans son premier volet. Cet extrait exprime aussi la période de rajustement, de rupture et de transition que constitue le processus migratoire ; il illustre la construction de soi en mouvement. « Au début, j’étais seule. Mais au fil des mois, je commençais à apprendre la langue et à aimer les paysages et la diversité culturelle de Montréal » (traduction libre)." En indiquant qu’il y avait un sentiment plutôt négatif au début, mais que, progressivement, ce sentiment semblait faire place à la découverte culturelle de Montréal, elle exprime son monde figuré de l’exil qui fait part de ses émotions changeantes et, par le fait même, de sa construction de soi dynamique à travers ses émotions. Elle nous fait part du temps qu’exige aussi l’apprentissage de la langue d’accueil et de l’adaptation à un nouveau pays.

### **Troisième temps : sa phase post-migratoire à Montréal et ses perspectives d’avenir**



Figure 27. Image titre, tirée du volet 3 du RN de Nadia à 01:34

En troisième lieu, elle nous parle de son temps actuel. Ce volet évoque essentiellement sa perception de sa phase post-migratoire en décrivant sa réalité au Québec. Ce volet nous amène ensuite, par la réintroduction progressive de la musique, vers un texte déroulant qui fait

office de conclusion et d'un certain bilan réflexif sur son parcours et ses projections pour l'avenir.

Dans ce troisième volet (se référer à la Figure 28), Nadia utilise peu d'images : une image de Montréal trouvée sur Internet, puis une photo personnelle d'elle et de son frère prise dans un parc de Montréal. La première image a été choisie très rapidement par Nadia. Lors de l'entrevue, elle raconte qu'elle ne sait pas pourquoi elle avait opté pour une telle image et qu'elle ne lui évoquait pas forcément un moment en particulier. Ceci peut connoter un certain flou autour de sa phase post-migratoire. Les modes graphiques présentés dans le volet de la phase prémigratoire étaient plus explicites et déterminés pour Nadia. Les modes liés à la phase post-migratoire nous transmettant un message plus précis se font surtout à l'écrit ou à l'oral.

Comme elle l'affiche pour traduire sa narration : « Maintenant 3 ans sont passés et je suis encore à l'école, essayant d'obtenir un diplôme ». D'abord, elle situe son temps actuel par les années passées depuis son départ au Mexique ; une manière de se positionner personnellement toujours en rapport à l'exil. Son monde figuré de l'école est décrit et rapporté par la durée et l'acquisition de l'acte formel qui détermine la fin de ses études secondaires. Cette perception de l'école peut prendre part à sa construction de soi, à l'appréhension de l'espace scolaire postsecondaire. Ce segment nous informe sur ses luttes scolaires, à savoir qu'il y a un certain déficit depuis son arrivée au Québec, elle qui avait déjà obtenu son diplôme d'études secondaires au Mexique.

Puis, l'école devient aussi un point de repère important pour comprendre où elle en est à présent. À travers son récit numérique, elle a peu fait mention de son parcours scolaire au Québec, mais nous l'envisageons comme long pour Nadia, qui laisse paraître quelque peu sa lassitude, en utilisant le mot « encore », mais pas dans un esprit de total désengagement ni de démotivation, en complétant par « essayant d'obtenir un diplôme ». Ses propos, qui dénotent d'un ralentissement en raison de son positionnement dû au statut migratoire, peuvent aussi constituer une représentation négative de l'exil.

Puis en intégrant la seconde photo de ce volet, celle de son frère et elle, Nadia indique que cette période, pouvant être perçue comme très longue, lui a permis d'apprendre une nouvelle

langue et de connaître un mode de vie différent de celui du Mexique. Elle formule sa construction de soi à travers ce cheminement : le constat des défis, mais aussi le besoin de discerner les bénéfices de la migration, ce qui émerge somme toute de son parcours.



<b>Temps</b>	<b>01:44</b>	<b>01:50</b>
<b>Plan</b>	Présentation de photos personnelles et d'images tirées de recherches Internet	
<b>Image</b>		Photo d'elle et de son frère (partie rognée pour ne pas identifier les visages) 
<b>Effet/ transition</b>	Mouvement appliqué sur une succession de photos personnelles et d'images (effet de zoom arrière ou avant)	
<b>Musique</b>		Musique en arrière-plan: " <i>Across the Universe</i> " (adaptation d'une chanson des Beatles, réinterprétée pour le film " <i>Across the Universe</i> ") - <i>fade in</i> -
<b>Texte</b>	Maintenant 3 ans sont passés et je suis encore à l'école, essayant d'obtenir un diplôme	Mais comme ça j'ai réussi à apprendre une nouvelle langue et accomplir un nouveau mode de vie très différent de ce j'ai eu au Mexique.
<b>Voix</b>	<i>Han pasado 3 años y a un año en la escuela, tratando de obtener mi diploma.</i>	<i>Pero a un así e lo grado aprender un nuevo idioma y acoplarme (a cumplir me) a una nueva forma de vida muy diferente a la que tenía en Mexico.</i>

Figure 28. Extrait : volet 3 du RN de Nadia de 01:44 à 01:50

### Fin du récit numérique : bilan et réflexion

Pour conclure, Nadia présente le dernier volet par un texte déroulant, tel un générique de fermeture que l'on aperçoit dans un film. Il n'y a pas de narration, que la musique en premier plan et le texte en français. « Voici comment la migration m'a affecté, et comment je peux l'utiliser pour voir des aspects positifs dans mon futur ». « Il y a eu des difficultés : perdre des amis, perdre mon école, et recommencer l'école ici n'est pas facile, je devais aller à l'université au Mexique et ici je dois refaire mon secondaire... » « J'espère en un futur pour

gérer ma vie et être une grande designer de mode ! C'est de grands changements à faire quand on immigré, mais il y a de bons côtés. » (Extraits tirés du RN de Nadia, de 02:05 à 02:45).

Les premiers mots expriment à la fois son monde figuré sur l'exil, comme un événement qui reconstruit son identité, et sa construction de soi par les termes « comment je peux l'utiliser ». Ce volet final fait office de bilan. Les mondes figurés de l'exil et de l'école, teintés par son positionnement comme immigrante de catégorie humanitaire. Ses parcours migratoire et scolaire sont intimement liés et dépeints par un constat de pertes de symboliques identitaires qui formaient son quotidien au Mexique (amis et école) et mis en contraste avec sa situation au Québec (« recommencer l'école ici n'est pas facile »). Nadia matérialise aussi sa projection qu'elle avait au Mexique, celle d'aller à l'université, et la confronte avec sa réalité actuelle, « je dois refaire mon secondaire ». Une réalité qui prend part à sa (re)conceptualisation de ses aspirations futures et de sa position. Les dernières phrases écrites dans ce texte défilant vont également dans ce sens. Elles renvoient à la manière dont elle veut envisager son futur et nous évoque son besoin d'emprise sur sa vie, d'autonomisation, par l'emploi des mots suivants : « gérer ma vie ». Un besoin médiatisé par son positionnement comme élève ralenti par son statut et le contexte migratoire et ses mondes figurés à travers la narration de ses parcours migratoire et scolaire.

Son message, écrit dans ce volet, est également accompagné par la musique, qui n'est pas qu'accessoire ici. Nadia voulait tranquillement amener l'extrait musical vers une intensité sonore plus forte. Elle explique d'ailleurs que c'est une des raisons pour laquelle elle n'a pas utilisé la narration en même temps que le texte défilant, car elle voulait laisser la place principale aux deux modes : la musique et le texte écrit. Le choix de la musique montre son intérêt pour la culture anglophone, elle qui consomme beaucoup d'œuvres musicales et cinématographiques anglophones, et son processus migratoire selon elle. Elle souligne que les paroles lui rappellent d'une certaine façon le « va-et-vient » d'émotions qu'elle a traversé au cours du processus migratoire, que ce soit lors du départ ou plusieurs mois après son arrivée au Québec.

Extrait des paroles de la chanson *Across the Universe* utilisée au début et à la fin du RN de Nadia :

*Words are flowing out like endless rain into a paper cup  
They slither wildly as they slip away across the universe  
Pools of sorrow, waves of joy are drifting through my opened mind  
Possessing and caressing me  
Jai Guru Deva OM*

*Nothing's gonna change my world; Nothing's gonna change my world  
Nothing's gonna change my world; Nothing's gonna change my world*

*Images of broken light which dance before me like a million eyes  
They call me on and on across the universe  
Thoughts meander like a restless wind inside a letter box  
They tumble blindly as they make their way across the universe*

*[...] Sounds of laughter, shades of life are ringing through my open ears  
Inciting and inviting me  
Limitless undying love which shines around me like a million suns  
It calls me on and on, across the universe*

*Nothing's gonna change my world; Nothing's gonna change my world;  
Nothing's gonna change my world; Nothing's gonna change my world  
Jai Guru Deva, Jai Guru Deva, Jai Guru Deva, Jai Guru Deva [fade out]*

Son récit numérique se termine par une image fixe (Figure 29) qui s'étire sur quelques secondes, laissant la musique en premier plan.





Figure 29. Image titre, tirée du volet conclusion du RN de Nadia de 02:45 à 03:00

### 5.1.3.3 Synthèse

De manière générale, Nadia a utilisé peu d'effets visuels et sonores du logiciel. Les effets utilisés sont plutôt simples et laissent place au message de la narration (voix) et des textes écrits ainsi qu'aux images dévoilées au fil du récit, puis à la musique en conclusion.

Nadia exprime à plusieurs moments, dans son court récit numérique, comment, d'une certaine façon, la vision orientée vers ses insuffisances scolaires, au lieu de ses acquis scolaires du Mexique, peut la mettre à l'écart d'une élève qui réussit bien à l'école, mais aussi dans son processus d'intégration globale. Le contexte d'exil a mis en branle ses mondes figurés de l'école, mais aussi de son style de vie, devant adopter une nouvelle langue, de nouveaux référents culturels, s'adapter aux nouveaux paysages, plus mouvementés de la ville de Montréal, etc. Ces référents sont tout d'abord investis comme des attraits personnels pour Nadia, mais deviennent chargés d'émotions en s'ajoutant aux quelques défis dans le cheminement scolaire post-migratoire et la perte de ses amis du Mexique. Par ailleurs, peu ou aucun mode, au fil de son récit numérique, ne fait mention de relations interpersonnelles depuis son arrivée au Québec. Seule une photo d'elle et de son plus jeune frère apparaît dans le volet de la phase post-migratoire. Nadia ne parle pas de ses parents ni de ses pairs dans la phase post-migratoire. Ce tableau à l'égard des relations sociales est également perceptible dans toute son expérience narrative de l'atelier et des entrevues individuelles. La famille occupe une place significative pour Nadia, mais il semble que le divorce de ses parents, après

leur arrivée au Québec, présente un climat familial plus difficile à mettre en scène par l'idée de discontinuité et de la reconstruction de l'image familiale qu'exige cette séparation.

Dans l'ensemble, le message de Nadia souligne comment l'action de l'exil et tout ce qui en résulte a bouleversé sa vie, mais aussi ses manières de se projeter dans l'avenir. Le processus migratoire a opérationnalisé un processus de reconstruction de soi et de son futur. L'exil a généré des défis, des difficultés dans son parcours scolaire et dans son développement psychosocial, comme la perte de ses amis au Mexique, de ses repères scolaires, comme son école et l'idée d'aller à l'université au Mexique. Au Québec, Nadia est maintenant positionnée comme élève qui doit refaire ses études secondaires, en ne considérant pas son diplôme acquis au Mexique. En dépit des défis, elle espère une liberté de gestion pour son futur et elle veut mettre en évidence les bons côtés de l'immigration.

## **5.1.4 Récit numérique d'Isabella**

### **5.1.4.1 Démarche de création : mise en contexte du RN**

Dès la première séance, consacrée à la création du récit numérique, Isabella a sollicité de l'aide pour développer un scénarimage. Elle avait alors en sa possession des photos personnelles, principalement prises au Mexique, qu'elle souhaitait intégrer dans son récit numérique. Isabella a d'abord rempli le modèle de scénarimage proposé avec des mots-clés, puis nous l'avons laissé de côté pour développer le scénarimage sur une affiche en plus grand format que le modèle standard proposé. Cette façon de faire nous permettait alors d'apposer les photos et d'organiser les scènes qu'elle voulait intégrer dans son récit numérique. Avec l'aide de *post-it*, Isabella ajoutait des éléments et pouvait les réorganiser, scène par scène, selon l'ordre désiré. Tout d'abord, Isabella a voulu coller ses photos autour de l'affiche (scénarimage). Ses photos, illustrant sa famille et elle, sont directement rattachées à la manière dont elle voulait se présenter et à son parcours migratoire.



Figure 30. Illustration du scénarimage d'Isabella

Le titre a aussi été très important pour Isabella. C'est la première chose qu'elle a inscrite sur son scénarimage et c'est ce qui a guidé, en partie, son processus de création : « *Mi vida a través de los años !* » (Ma vie à travers les années).

Ce scénarimage n'a pas été reproduit exactement dans son récit numérique. Par ailleurs, Isabella est la participante qui, au cours des séances, a le plus souvent modifié son travail ; que ce soit dans les types de modes, le contenu, la structure ou le style. Au cours des semaines, la forme de son récit numérique a divergé quelquefois, mais, au bout du compte, elle est sensiblement revenue à ses idées illustrées dans le scénarimage. Celui-ci a servi de point de départ et de dispositif alimentant son processus de création et de réflexion à l'égard de la façon dont elle voulait le réaliser. Le titre a été le même, mais il est traduit en français dans son produit final du récit numérique. Nous notons que la grande majorité de son récit numérique est en français, que ce soit au niveau de la voix ou des titres inscrits. Toutefois, elle a insisté pour intégrer deux chansons d'artistes latino-américaines, dont les paroles sont en espagnol.

Après l'exercice du scénarimage, Isabella ne voulait pas écrire une histoire complète et structurée. Puis, elle a fait quelques vidéotémoignages où elle se présentait, en parlant uniquement en espagnol, dont une de près de trente minutes avec quelques effets visuels du

logiciel. Dans son récit numérique, elle a d'ailleurs décidé de n'intégrer aucun de ces segments vidéo où on la voit parler, elle l'explique dans son deuxième entretien :

---

Audrey	Il me semble que tu avais fait des vidéos de toi avec l'ordi...
Isabella	Hum
Audrey	Au début, en mars je pense, tu voulais faire des vidéos témoignage de toi et aussi une entrevue avec ta sœur, tu ne voulais plus les utiliser dans ton projet [RN] ?
Isabella	Non, je voulais plus. En fait, je voulais vraiment pratiquer mon histoire avant avec la voix...
Audrey	Ah ok, le fait d'enregistrer ta voix hum, te filmer et te présenter comme ça, spontanément, ça te permettait de comprendre un peu ce que tu voulais faire plus tard... au lieu d'écrire ton histoire, tu l'as dit en vidéo ?
Isabella	Oui c'est ça [...] c'est plus facile pour moi, so j'ai préféré ça.
Audrey	Et c'était en espagnol, mais pas dans ton projet final...
Isabella	Non je sais pas pourquoi, mais là je voulais plus parler en espagnol, je voulais que mon vidéo en français.

---

Au cours de l'atelier, à certains moments, Isabella n'était pas satisfaite de son projet et recommençait un autre projet iMovie, une fois en supprimant tout ce qu'elle avait réalisé ou à partir de ce qu'elle avait accumulé comme éléments (images, musique, etc...) dans son dossier. Bien que plusieurs projets développés ne paraissent pas dans le récit final, tous ces projets iMovie effectués faisaient partie de son processus de création, et l'ont aidé à aboutir au produit final présenté. Ces moments de restructuration de son récit numérique semblent relever de différentes circonstances autour de sa vie et des changements vécus dans ses sphères sociales.

« [Isabella] ouvre son projet et remarque des photos de ---, un gars qu'elle aime depuis plusieurs années et qu'elle discute avec sur Internet. Il a une blonde et elle me raconte comment leur relation s'est transformée... ils sont maintenant amis et Isabella décide de supprimer les photos de lui de son projet...et elle recommence son projet, mais garde certaines choses. [...] elle ne sait plus comment continuer son projet, elle semble très fatiguée aujourd'hui. Je lui demande et elle me répond que oui, elle est fatiguée. J'essaie de l'encourager et de l'aider un peu, mais elle me dit qu'elle préfère réaliser son projet elle-même. [...] Isabella continue de chercher des images sur Internet. Elle me dit qu'elle veut quelque chose autour de son identité et de ses relations, mais un peu comme si elle n'avait pas encore une idée précise ou un vocabulaire précis pour l'exprimer... ».

Isabella : « Je veux faire quelque chose sur moi, ma famille, ce qui est important pour moi, mes relations, les différences entre moi au Mexique et moi ici... ma famille ici et au Mexique, les changements positifs ou négatifs... mais c'est pas facile ». (Extraits : Notes de terrain de la chercheuse et verbatim d'une séance)

Isabella a hésité dans la tournure que prendra son récit numérique, mais elle nous indique, dans l'extrait ci-haut présenté, l'intention qui l'a accompagné pour le reste du processus de création. Aussi, les discussions autour des réflexions sur son récit numérique bifurquaient souvent sur des questionnements de toutes sortes qu'Isabella avait à l'égard, par exemple, des relations amoureuses et avec les pairs. L'extrait suivant, tiré du cahier de notes de terrain et appuyé par l'enregistrement audio de cette séance, en est un bon exemple :

En même temps, Isabella me pose des questions sur les relations amoureuses et mon copain. Si je veux me marier, l'origine ethnoculturelle de mon copain... Et je lui réponds...on discute.

---

Isabella :                    alors ton copain est arabe, c'est ça ?

Audrey :                    hum, ouais, en fait il est d'origine québécoise et tunisienne.

Isabella :                    alors comment, euh, tu vas devenir musulmane ?

Audrey :                    non, en fait il n'est pas musulman.

Isabella :                    ah il est plus québécois qu'arabe.

Audrey :                    hum c'est compliqué, c'est pas vraiment ça, mais il n'est pas religieux du tout. En fait, parfois on confond musulman et arabe. Tu sais, plusieurs Arabes ne sont pas musulmans. C'est comme de dire que tous les Espagnols sont catholiques, certains oui, d'autres sont vraiment pas religieux, probablement que une partie est peut-être bouddhiste, juive, musulmane...

Isabella :                    et sa famille ?

Audrey :                    hum, une partie de sa famille oui et l'autre non, mais personne ne porte le voile. C'est complexe parce que même d'un pays arabe à l'autre c'est différent. En Tunisie, le voile n'est pas très courant, c'est différent entre le Maroc, Égypte...

Isabella :                    oui c'est vrai, je sais qu'en Algérie c'est pas pareil pour le voile.

---

(Extrait : notes de terrain de la chercheuse et verbatim d'un dialogue entre Isabella et la chercheuse)

Finalement, Isabella a terminé son récit numérique à la toute dernière séance en groupe où nous devions présenter les projets de RN de chacun lors du groupe de discussion. Nous avons décidé de nous rencontrer plus tôt ce jour-là pour finaliser ensemble la vidéo.

#### **5.1.4.2 Son récit numérique : expression des mondes figurés, du positionnement et de la construction de soi**



Figure 31. Image titre tirée du RN de Isabella à 00:00

#### **Position géographique : présentation d'Isabella du Mexique à Montréal**

Le premier volet (voir la Figure 32) d'Isabella regroupe des photos personnelles d'elle uniquement ; plus jeune, au Mexique, et des plus récentes, au Québec. Un mouvement lent de rapprochement est appliqué sur chaque photo, chacune d'elle apparaît plus de 10 secondes et elle fait une narration en rapport aux photos. L'accent est mis à la fois sur l'image et sur son discours en nous accordant suffisamment de temps pour d'abord appréhender l'image, puis saisir le message dit. En ayant des délais relativement longs, l'attention est alors répartie entre les deux modes.

Dès la première phrase, nous sommes informés que l'immigration fait partie de sa vie. Isabella évoque d'abord son pays d'origine par « je viens du Mexique ». Elle nous donne par la suite un indice de sa situation quotidienne par « habituellement j'habite à Montréal, Canada. » Ce choix du mot « habituellement » teinte l'espace-temps d'Isabella et peut présager l'idée du

déplacement encore possible, ce mot ne fige pas sa position géographiquement. La mobilité est déjà présente dans son discours de présentation. La migration et l'ajustement géographique entre ces deux lieux tiennent un rôle dans sa construction de soi, dans ses mondes figurés de l'exil.

Les modes oraux et écrits sont en français. Outre la musique, une chanson d'une chanteuse populaire mexicaine (Ana Gabriel), Isabella n'utilise pas l'espagnol pour s'exprimer. La langue maternelle est investie dans le choix de la musique, mais aussi dans la démarche de création, puisque, comme nous l'avons mentionné dans la sous-section précédente, Isabella a pris des notes en espagnol de ce qu'elle voulait intégrer dans son récit numérique, qui ne transparaissent pas dans le produit final. La musique est donc le seul mode qui fait référence à sa langue maternelle, mais les paroles y sont peu perceptibles, car le volume de celles-ci a été diminué. Nous pouvons donc percevoir le mode musical comme un élément d'ambiance, symbole culturel du Mexique, mais qui résonne dans sa construction identitaire.


Temps	00:07	00:18	00:37
<b>Plan</b>	Photos personnelles — style autoportrait — d'elle dans sa petite enfance au Mexique et elle actuellement ; au Québec -		
<b>Image</b>		Montage photos de Isabella qui est subdivisé en deux : elle, quand elle était plus jeune, et elle, actuellement, habillée presque de la même façon.	Photo d'elle en 2014 avec son nom de famille indiqué en haut à gauche.
<b>Effet/transition</b>	Mouvement lent appliqué sur une succession d'images (effet visuel de zoom lent)		
<b>Musique</b>	Musique en arrière-plan : chanson <i>La Loba (Leyes Del Corazon)</i> qui est au volume très bas - se fond tranquillement dès qu'Isabella parle. Le volume de la trame sonore est très bas, nous ne pouvons pas distinguer les paroles de la chanson.		
<b>Voix</b>	J'ai 15 ans, je viens du Mexique pis habituellement j'habite à Montréal, Canada. Je vous présente ma photo quand j'étais petite, j'avais 2 ans.	Comparé à ce que j'étais avant pis ce que je suis maintenant pis je peux dire que j'ai vraiment changé, j'étais un enfant pis maintenant je suis devenue une adolescente. Avant je me traînais avec mes parents pis hum j'étais timide. Maintenant je suis si sociale, je me fie sur rien, je me fie juste sur moi-même.	Pis je suis devenue différente, j'ai grandi et en fait, je suis devenue mature aussi et j'ai vraiment beaucoup grandi pour apprendre de nouvelles choses.  <i>Audrey</i> m'a appris des choses vraiment que je ne savais pas que je pouvais apprendre et je devenue différente et m'a montré que d'être moi-même ça devait pas être un problème. Je regrette rien pis je suis fière de ce que je suis. Pis ce que j'étais aussi.

Figure 32. Extrait : volet 1 du RN de Isabella de 00:08 à 00:37

Dès la 18<sup>e</sup> seconde, Isabella fait part de la notion de changement, qu'elle a évoquée d'ailleurs tout au long de son expérience narrative dans l'atelier, comme dans les deux entrevues individuelles. Le mouvement Mexique-Montréal est donc associé à des changements de développement, passant de la période de l'enfance à celle de l'adolescence. Cela marque aussi une certaine distanciation avec les parents, sans être une rupture ; une prise d'autonomie caractérisée par la période de l'adolescence.



## Sa famille : des liens qui comblent plusieurs besoins

Le second volet, qui dure près de deux minutes, est entièrement consacré à sa famille. Elle y présente plusieurs photos des membres de sa famille (son père, sa mère, son plus jeune frère et sa sœur aînée) avec elle dans différents contextes de vie, mais pratiquement toutes prises à Montréal au cours de la phase post-migratoire. D'une photo à l'autre, Isabella nous informe du prénom et du nom de famille de chaque membre de sa famille.



Figure 33. Image tirée du RN de Isabella à 00:58

Encore une fois, les images sont présentées plusieurs secondes, sans animation autre que celui d'un lent effet de rapprochement, et elle ajoute la narration (voix) en lien, au fur et à mesure que les photos défilent. Du texte en caractères gras est ajouté à certaines photos, dont celle où nous pouvons voir sa plus grande sœur, Lina-maria, son petit frère et elle : « Un trio inséparable... ». Elle tient un discours semblable, en employant parfois les mêmes mots à propos de chacun des membres de sa famille, qui met en évidence l'importance qu'ils ont pour elle :

« Voici ma mère, elle s'appelle ---. Elle est une personne vraiment importante pour moi, elle est un bon exemple pour moi. Avec elle, je peux compter sur tout pis je la compare sur rien, parce qu'elle est tout pour moi. [...] Hum, voici ma sœur, elle s'appelle Lina-Maria Hernandez Guerrero. Elle est une personne vraiment importante pour moi, elle est plus que ma grande sœur. C'est avec elle que j'ai vécu des choses vraiment importantes, je lui confie à elle parce qu'elle est ma sœur et ma meilleure amie aussi. » (Extrait du RN de Isabella, de 01:18 à 02:10)

Isabella conclut ce volet avec une photo de tous les membres de la famille réunis, à Montréal, en ajoutant : « Je me sens heureuse de dire que j'ai la meilleure famille au monde, qu'avec eux je peux compter sur toutes les choses pis que je les aime surtout beaucoup ».

## Montréal : l'école, les nouveaux camarades et les divers changements

Le troisième volet est titré : « Ma nouvelle vie à Montréal », suivi d'effets visuels de rapprochement et d'étincelles autour du titre. L'utilisation de ce titre pour désigner la phase post-migratoire peut laisser paraître une scission entre les phases migratoires, entre sa vie au Mexique et sa vie, nouvelle, à Montréal. Ce titre peut symboliser le défi de continuité qui s'entrevoit dans un contexte d'exil, son monde figuré, pour Isabella. Dans ce volet, Isabella y raconte surtout son parcours scolaire à Montréal, mais aussi, de manière plus brève, au Mexique. Comme pour le premier volet, il n'y a ni texte ni effets visuels extravagants ; place à la narration et aux photos personnelles, principalement tirées de son compte *Facebook*. Elle débute par une photo de sa classe d'accueil, avec tous les élèves et l'enseignante, prise au Biodôme lors d'une sortie organisée par l'école.

« Voici ma classe d'accueil, dans ce temps-là j'avais 11 ans pis c'est en 2010. Ça c'était dans mes premières années pis quand j'ai commencé à apprendre le français. Dès que je suis arrivée, j'étais vraiment impressionnée de voir autant de personnes de différentes cultures pis avec une personne vraiment gentille. Je me sens fière de dire que j'étais là parce que j'ai eu de bons souvenirs pis des bons moments que j'ai vécus. » (Extrait du RN de Isabella à 02:59)

Elle poursuit avec une autre photo de sa classe d'accueil. Elle nous situe en évoquant sa transformation entre les deux années ; inscrivant alors dans le temps le processus d'adaptation que constitue le parcours scolaire et la reconstruction d'un réseau social après l'exil, dans le cadre de la classe d'accueil, et qui fait partie de sa construction de soi, de ses mondes figurés de l'exil et de l'école au Québec.

« Voici ma deuxième année en accueil. Là j'étais plus grande déjà [...] J'étais heureuse, j'avais encore des amis pis je commençais à connaître des personnes différentes pis je savais déjà comment ça marchait les choses à l'accueil c'était donc des meilleurs années que je peux avoir au primaire. »  
(Extrait du RN de Isabella à 03:22)

La photo suivante nous invite à travers son parcours au Mexique et ce sera d'ailleurs la seule image représentant directement son vécu scolaire prémigratoire. Contrairement à la manière dont elle avait articulé son vécu scolaire à Montréal, Isabella présente son école du Mexique en s'attardant aux distinctions entre son école fréquentée et celle de Montréal.

« Voici mon école du Mexique [...] là étaient tous mes amis du Mexique. Tout le monde portait l'uniforme pis tout le monde était discipliné et c'est quelque chose de vraiment différent comparé à ce que j'ai connu à Montréal. Cette école était très différente [...] Pis je suis vraiment heureuse de me rappeler de ça ici. » (Extrait du RN de Isabella à 03:44)

Ce volet (voir Figure 34) fait part de ses amis dans les différents contextes dont elle nous parle, surtout depuis son arrivée au Québec. Elle manifeste d'abord un intérêt pour les amis, avec qui elle entretient encore des relations et qui partage une expérience migratoire semblable à la sienne. Durant les entrevues, Isabella mentionne qu'elle ne voit pas souvent ces amis-là, mais qu'ils demeurent importants puisqu'elle les a connus peu après son arrivée au Québec et parce qu'ils ont aussi traversé certaines épreuves de l'exil similaires à celle de sa famille et elle. Les premières semaines après l'arrivée, l'établissement de telles relations peut s'avérer réconfortant et significatif pour la création de réseaux sociaux futurs. Ces relations font partie de sa construction identitaire et le fait de vouloir les entretenir, et sa fierté aussi de maintenir de telles relations, fait également part de sa construction de soi. Isabella associe l'importance qu'elle accorde à ses relations au fait d'avoir vécu une expérience migratoire similaire.

Tout de même, elle nous présente par la suite une photo plus récente, de ses amis à Montréal, qu'elle a rencontrés au fil des ans, suivant son parcours scolaire au secondaire. Elle fait remarquer la diversité culturelle et linguistique de ses amis, ce qu'elle n'entrevoit pas au Mexique. Cette diversité et toutes ces relations amicales font partie de sa représentation du monde figuré de l'école et de l'exil. Son positionnement comme jeune immigrante de catégorie humanitaire la place dans un cadre spécifique ; « la classe d'accueil », lui octroyant des ressources variées et la possibilité de rencontrer des camarades de diverses origines ethnoculturelles et côtoyant plusieurs langues.


<b>Temps</b>	<b>04:08</b>	<b>04:30</b>
<b>Plan</b>	Photos personnelles de ses pairs, camarades de classe et elle dans différents contextes	
<b>Image</b>	Photo de sa sœur, deux amis et elle (à Montréal, 2011)	
<b>Effet/transition</b>	Mouvement lent appliqué sur une succession d'images (effet de zoom pour chacune)	
<b>Musique</b>	Musique de fond en decrescendo — en arrière-plan : chanson <i>La Loba (Leyes Del Corazon)</i> d'une chanteuse qui est au volume très bas — qui se fond tranquillement dès qu'Isabella parle. Le volume de la trame sonore est très bas, nous ne pouvons pas distinguer les paroles de la chanson.	
<b>Voix</b>	<p>Ça c'était les premiers amis que ma sœur et moi on avait. Avec eux j'ai vécu des choses vraiment importantes parce qu'ils sont arrivés [au Canada] presque en même temps que moi.</p> <p>Et j'ai vraiment de bons souvenirs avec eux pis je me sens heureuse parce que encore maintenant je leur parle.</p>	<p>Mes amis d'ici sont totalement différents puisqu'ils parlent différentes langues que moi pis sont de différentes cultures et de chacun j'ai appris vraiment plusieurs choses, c'est vraiment différent comparé à mon pays, au Mexique.</p> <p>Pis c'est vraiment extraordinaire de dire que j'ai des amis un peu partout au monde. Pis je me sens heureuse de dire que Montréal m'a donné le beau cadeau de le fait de sociabiliser avec des personnes différentes.</p>

Figure 34. Extrait : volet 3 du RN de Isabella de 04:08 à 04:30

### Imaginer son futur rapproché et plus lointain



Figure 35. Image titre tirée du RN de Isabella à 05:20, Mes rêves et projets

Le dernier volet se distingue d'abord des autres par l'intégration d'une autre musique ; la trame sonore, au rythme entraînant, nous conduit, avec une image titre scintillante par l'effet visuel utilisé, vers les rêves et les projets d'Isabella. La langue espagnole est aussi partagée par ce choix musical. Isabella présente plusieurs images tirées de recherches Internet en lien à ce qu'elle veut faire plus tard et à ce qu'elle aime, tout en faisant la narration.




Temps	05:25	05:55	06:35
<b>Plan</b>	Images tirées d'Internet dans différents contextes en lien à la narration		
<b>Image</b>	Image: Deux personnes qui semblent être dans un bureau de consultation psychologique	 	
<b>Effet/transition</b>	Mouvement lent appliqué sur une succession d'images (effet de zoom lent)		
<b>Musique</b>	Musique de fond en decrescendo rapidement - en arrière-plan : chanson <i>Duende</i> de Amanda Miguel, au volume très bas. Le volume de la trame sonore est très bas, nous ne pouvons pas distinguer les paroles de la chanson.		
<b>Voix</b>	<p>La psychologie est quelque chose de vraiment importante dans ma vie, j'aime ça parce que j'aime ça à deux personnes de s'écouter et de pouvoir me mettre à sa place et avoir une solution positive. J'aime ça écouter le monde parce que c'est pas pour tout le monde (inaudible). C'est une manière de se sociabiliser avec les personnes...</p> <p>Qu'ils se sentent en soi, protéger. Pis bien à l'aise.</p>	<p>J'aimerais ça aussi devenir massothérapeute parce qu'on m'a déjà dit que je fais de bons massages et j'aime ça que les personnes qui sont stressées je peux les tranquilliser pis les calmer, c'est quelque chose que j'aime faire pis que je me pratique aussi.</p> <p>Pis la danse c'est quelque chose de vraiment très, très importante dans ma vie parce que c'est quelque chose j'adore vraiment beaucoup faire. C'est quelque chose qui me passionne pis quelque chose que j'aime ça faire par cœur. Je pense que quand je serais grande, si jamais je peux, je serais un professeur de danse parce que j'adore vraiment beaucoup trop, trop, trop la danse.</p>	<p>Le soccer c'est vraiment quelque chose de importante aussi dans ma vie parce que c'est quelque chose qui m'inspire. Le fait de courir c'est comme me sentir libre pis sentir l'adrénaline de collaborer en équipe, c'est vraiment important pour moi. C'est un sport que j'aime beaucoup faire.</p> <p>Peu importe où je suis, s'il y a un ballon, je suis toujours là pour jouer, pour courir peu importe et j'adore vraiment beaucoup le soccer ; jouer et voir les matchs aussi.</p>

Figure 36. Extrait : volet 4 du RN d'Isabella, de 05:25 à 06:35

Lors du visionnement en groupe, sa sœur, Lina-Maria, a résumé le récit d'Isabella par les mots suivants : l'importance de sa vie et de son futur. Les autres participants se disaient en accord avec ce que Lina-Maria a souligné. Isabella a voulu construire son récit numérique en se

représentant par les relations significatives dans sa reconstruction identitaire, mais aussi ses aspirations futures.

### **5.1.4.3 Synthèse**

Tel que précédemment mentionné, Isabella avait effectué plusieurs changements au cours du processus créatif. L'absence des vidéos qu'elle a réalisées peut montrer un champ d'expression de prise de contrôle et d'une reconstruction identitaire inscrite dans un souci d'attention à l'égard de l'image projetée de soi. Cette image de soi ou cette intention de performer la représentation de soi, de ses parcours, de ses changements au fil des années est à la fois marquée par l'intérêt de l'exprimer en français, une langue d'apprentissage qui trace aussi ses parcours, sa reconstruction de soi ; sa construction identitaire. L'emploi de l'espagnol dans le processus de création, derrière le produit final, nous transmet aussi une information pertinente à l'égard de cette ressource comme point de repère, comme point d'ancrage et comme point de confort pour Isabella ; une langue qui a tout de même par la suite permis d'articuler en français son récit.

La vitesse, l'utilisation des effets de zoom lent et la durée plutôt longue de son récit numérique nous indiquent qu'il y a eu une saisie de cet espace pour s'exprimer, se réappropriier son passé, son présent et son futur. En parallèle avec le portrait émis au chapitre 4, Isabella nous offre un regard très introspectif et des images personnelles d'elle — signe du travail de construction identitaire en mouvement et aussi du passage de l'enfance à l'adolescence vers l'âge adulte qui marquent des changements dans la prise de conscience.

## **5.1.5 Récit numérique de Lina-Maria**

### **5.1.5.1 Démarche de création : mise en contexte du RN**

Globalement, Lina-Maria a surtout travaillé seule sur son récit numérique et elle a aussi bénéficié d'un peu moins de temps que les autres puisqu'elle a été absente plus souvent. Au fil du projet de recherche, nous retrouvons peu d'archives et de notes écrites autour de son

processus créatif. À quelques reprises, Lina-Maria s'est présentée à l'atelier en m'avertissant qu'elle n'avait pas beaucoup de temps à consacrer au projet de récit numérique. Elle me disait qu'elle devait mettre du temps sur ses études ou sur la recherche d'un emploi, par exemple. Lorsque cela survenait, je lui suggérais d'abord de travailler sur le récit numérique pour le finaliser. Toutefois, quand elle semblait trop préoccupée par ses aspects extérieurs à l'atelier participatif, je lui proposais tout de même de se présenter aux séances, de vaquer à ses occupations, puis de poursuivre son récit numérique quand elle aurait du temps ou lorsqu'elle le souhaiterait. Ces moments, où elle accomplissait d'autres tâches qui n'étaient pas reliées directement au récit numérique, permettaient aussi de mieux comprendre sa réalité.

« Lina-Maria cherche une école de coiffure à Montréal et me montre les options. Elle me demande des conseils ; me demande si je peux l'aider à écrire un courriel à la direction d'une école pour avoir plus d'informations. [...] Je lui pose la question [si la coiffure est ce qu'elle veut faire plus tard] et elle me dit que oui. Après près de 20 minutes, Lina-Maria met sa recherche d'écoles de côté et ouvre son projet iMovie. Elle cherche des photos de mariage et de voitures pour intégrer dans son projet. Puis elle remarque un modèle de voiture particulier.

Lina-Maria: regarde ça, c'est un camion de narcotrafiquants, blindé.

Audrey: ah oui ? Blindé, pour bloquer les coups de feu des armes à feu, c'est ça ?

Lina-Maria: oui je voyais ça souvent dans ma ville, dans la rue. J'aime ce camion, la sorte de camion, mais en même temps, c'est bizarre d'avoir la même voiture que les narcotrafiquants...

Audrey: oui je comprends.

Lina-Maria: je peux pas avoir ça pour ça, tu sais. »

(Extraits : verbatim d'un dialogue entre la chercheuse et Lina-Maria)

Parmi tous les participants, Lina-Maria est la seule qui avait déjà travaillé avec le logiciel iMovie auparavant, mais très brièvement, a-t-elle précisé. Au début, Lina-Maria n'avait pas une idée claire de la forme qu'allait prendre son récit numérique. Par contre, depuis le premier temps où nous avons discuté ensemble au début de l'hiver, Lina-Maria a indiqué son intention de parler de sa famille. Lors de la période dédiée à la création de l'histoire pour le récit numérique, Lina-Maria a travaillé à partir du modèle de scénarimage donné. Elle a d'abord travaillé seule, puis elle a voulu réaliser le même exercice que sa sœur Isabella, en faisant un scénarimage sur une grande affiche avec des *post-it* pour représenter les scènes principales. Le

tout premier plan de son scénarimage illustre une présentation d'elle-même à l'aide de photos personnelles. Puis, les membres de sa famille (son père, sa mère, son frère et sa sœur) figuraient dans la grande majorité de son scénarimage. Par la suite, elle a décidé d'ajouter un plan au sujet de son amoureux et de ses amis. Lina-Maria a fait cet exercice individuellement.

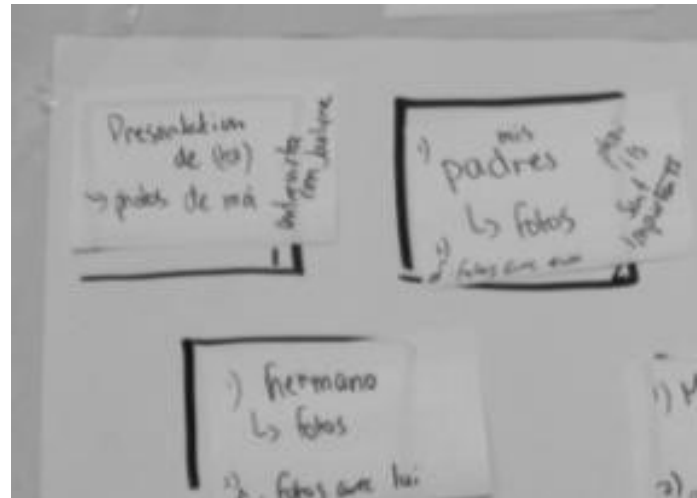


Figure 37. Illustration d'une partie du scénarimage de Lina-Maria

Vers la fin de la période, nous avons pris un temps ensemble pour échanger autour de son scénarimage et du processus créatif de son récit numérique. En lui posant la question sur la manière dont elle voulait présenter spécifiquement son récit, par quels modes et styles, Lina-Maria a décidé d'ajouter quelques détails sur une feuille à part ; celle du premier modèle de scénarimage, et elle a spécifié qu'elle voulait inclure une chanson de Juan Gabriel comme trame sonore :



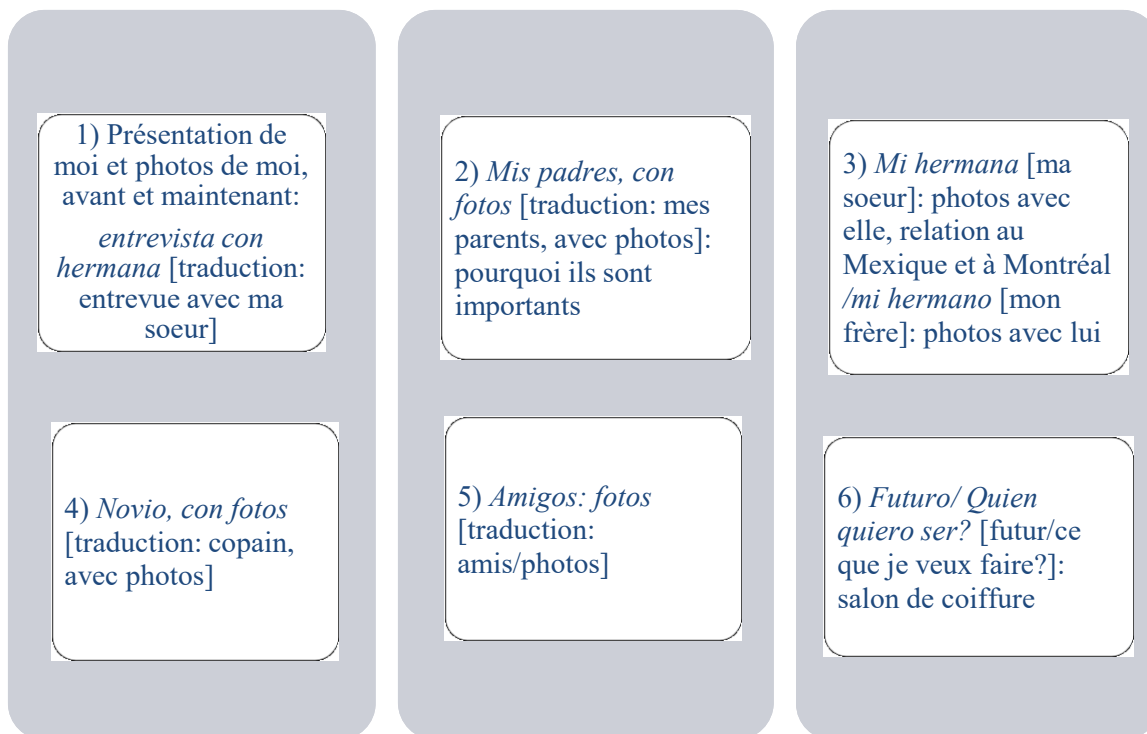


Figure 38. Partie du scénarimage de Lina-Maria

Le principal message qu'elle voulait alors transmettre c'était d'illustrer à quel point les personnes de sa vie (sa famille, ses amis et son amoureux) sont importantes pour elle, et ce qu'elle voudrait faire plus tard. De plus, elle souhaitait intégrer plusieurs segments d'entrevue avec sa sœur faisant office de présentation, à la fois d'elle-même et de sa sœur. Après quelques séances à travailler sur son récit numérique, elle a convenu de n'utiliser que des photos et sa voix, comme support narratif, en ajoutant des titres et une chanson de Juan Gabriel ; un chanteur que son père aimait écouter et qu'il lui fredonnait souvent. Elle hésitait toutefois à faire la narration :

« Lina-Maria revient du local où elle pratiquait sa narration pour son projet, puis elle dit qu'elle ne veut plus de narration, elle ne sait pas quoi dire et n'aime pas sa voix... je lui demande si elle préfère en espagnol et elle me dit qu'elle ne sait pas plus quoi dire... Je lui dis : « si tu n'es vraiment pas à l'aise je comprends, c'est ton projet, on peut mettre des titres à la place, ou tu peux parler juste un peu au début... » Isabella, qui entend notre conversation tente de la convaincre de refaire la narration. »

« Je lui pose quelques questions pour l’aider à ressortir des aspects à intégrer dans sa vidéo [...] Finalement elle tente une 2e fois. Elle retourne faire la narration pour la partie sur sa famille, ses amis, mais pas pour elle. [...] Lina-Maria revient et je lui demande de chercher la musique qu’elle voulait intégrer. Elle cherche sur Youtube et écrit le titre et le chanteur [...] Elle me fait entendre. Lina-Maria : « ça c’est mon père qui chantait, y me chantait ça souvent, j’aime ça pour ça ». »  
 (Extraits de notes et réflexion, séance du 11 avril 2014)

Dans son récit numérique, Lina-Maria a surtout rapporté son histoire en français par sa narration et les titres écrits. Certains titres sont tout de même écrits en espagnol et sa langue maternelle est aussi partagée à travers la trame sonore de son récit par l’ajout de la chanson *Lentamente* de Juan Gabriel, un chanteur mexicain né en 1950.

### 5.1.5.2 Son récit numérique : expression des mondes figurés, du positionnement et de la construction de soi

#### Enfance de Lina-Maria et arrivée au Québec

Lina-Maria a sensiblement suivi l’ordre et la structure qu’elle avait convenu dans son scénarimage, surtout au niveau des personnes à y inclure. Dans son premier volet, elle se présente à l’aide de photos personnelles d’elle, au Mexique et au Québec, puis par quelques écrits en lien aux images qui défilent.

Image	Page-titre en noir et blanc	Photos personnelles d’elle, dans sa petite enfance au Mexique et actuellement au Québec - Défilement avec mouvement léger de rapprochement pour chaque photo		
Musique	Musique en avant-plan : chanson <i>Lamentamente</i> de Juan Gabriel ; chanteur d’origine mexicaine		Musique en decrescendo : chanson <i>Lamentamente</i>	
Texte	Lina-Maria Guerrero	Moi quand j’étais bébé...	Je viens du Mexique	J’ai 19 ans

Figure 39. Extrait : volet 1 du RN sans les images de Lina-Maria, de 00:00 à 00:27

Ce volet, d’une durée plutôt courte comparativement aux autres, ne présente aucune narration, les textes sont brefs et la musique est mise en évidence. Lina-Maria a choisi une chanson en espagnol d’un chanteur et acteur de cinéma mexicain que son père aimait beaucoup.

Extrait des paroles de la chanson *Lentamente* de Juan Gabriel utilisée au début et à la fin du RN de Lina-Maria :

*Al instante cuando te vi  
Algo bello por ti sentí  
Y eche a volar mi creativa imaginación  
Convirtiéndote en ilusión  
Poco a poco y sin despertar  
Ese sueño hoy es verdad y ahora estoy  
A tu ver y por donde vas  
Muy seguro contigo voy  
Poco a poco lentamente*

*Tu fuiste conquistándome; Poco a poco lentamente  
Tu fuiste enamorándome ; Poco a poco lentamente  
Tu fuiste enseñándome ; Poco a poco lentamente  
Asi me enamore de ti*

*Yo veo por tus ojos, Yo voy a tu aire  
Confío solamente en ti  
Por ti es que no, vivo ya, por vivir  
Ya no vivo  
Y mientras yo viva Por toda la vida  
Yo voy a vivir por ti Por ti es que no vivo ya, por vivir Ya no vivo  
Lentamente el amor sentí  
Despertaste el amor en mí, me enamoré  
Ya no vivo mas por vivir, No me canso jamás de ti*

Les textes du premier volet décrivent son origine, mais elle ne fait pas mention de son lieu de résidence actuel lorsqu'elle nous présente une photo d'elle plus récente, à 19 ans. Il y a une présentation en image du Québec, mais il semble que son monde figuré, à l'égard de l'exil, puisse marquer une certaine rupture dans l'omission d'un texte en rapport à son lieu de résidence actuel. Un aspect de son récit numérique qui peut prendre part aussi à sa construction identitaire en n'affirmant que son pays natal dans son histoire migratoire.

## La famille de Lina-Maria : un point d’ancrage très important

Le second volet dévoile les membres de sa famille, qu’elle introduit par une page-titre aux effets visuels d’étincelles, en disant : «La chose la plus importante pour moi c’est la famille ».

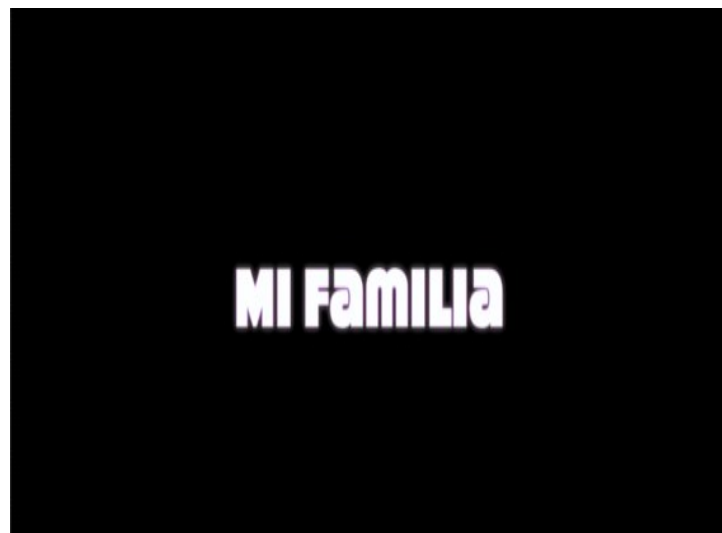


Figure 40. Image titre tirée du RN de Lina-Maria à 00:38

La musique est retirée pour cette partie et ne reviendra qu’au dernier volet. Lina-Maria a voulu faire place aux photos, l’illustrant elle et chacun des membres de sa famille, et à sa voix pour les présenter. Les photos choisies ont été prises à Montréal, à l’exception d’une seule avec sa sœur Isabella, prise au Mexique dans leur ville natale. Lina-Maria raconte dans son deuxième entretien qu’elle a trouvé peu de photos de ses parents avant leur départ ; les photos du Mexique encore en sa possession représentent surtout elle et sa sœur Isabella. Dans sa narration, Lina-Maria insiste sur certains adverbes pour qualifier et intensifier le soutien que sa famille lui apporte, dont « toujours » dans « elle [ou il] est toujours là pour moi ». L’importance de sa famille est évoquée en termes de présence perpétuelle comme soutien dans le temps ; qui devient une forme de stabilité dans le processus migratoire, mais qui n’est toutefois pas mentionnée dans sa narration. Une autre dimension évoquée par Lina-Maria est la confiance, qui lui permet de recevoir des conseils et de se dévoiler malgré les différends, comme elle le relate en parlant de sa relation avec sa sœur. La famille ici comble donc beaucoup d’aspects émotionnellement importants par le soutien et l’espace d’expression ; des

aspects qui perdurent après le partage d'une épreuve commune, celle de la migration. Le monde figuré de la famille et de l'exil sont étroitement liés.

Temps	00:45	00 : 55	01:09	01:38
<b>Plan</b>	Photos des membres de sa famille et elle dans différents contextes			
<b>Image</b>	Photo de sa mère et elle dans leur logement à Montréal	Photo de son père et elle dans leur logement à Montréal	2 photos de son jeune frère et elle à Montréal	2 photos de sa sœur plus jeune Isabella et elle ; 1 à Montréal et l'autre au Mexique
<b>Texte</b>	Moi et ma mère  Elle est très importante pour moi		Mon père et moi. Il aime me chanter des chansons !	
<b>Voix</b>	Premièrement c'est ma mère, qui [est] la mère plus bonne du monde. Elle est là, qui me donne des conseils tout le temps, qui m'aide tout le temps quand je suis triste ou n'importe quand, elle est toujours [là] pour moi.	Mon père, c'est l'homme plus bon au monde. C'est un vrai ami, c'est une personne avec qui on peut se confier avec lui. Pis il me donne tout ce que je voulais pis il est toujours, toujours, toujours avec moi.	Mon petit il s'appelle Jonathan. Il est vraiment cute, même si il est des fois très...énervant. Il est toujours, il est mon petit garçon, il est ma vie, il est tout pour moi. Il sait comme me rendre heureuse, tout le temps. Il est toujours, toujours pour moi, il est vraiment cute pis après ...	L'autre personne importante pour moi, c'est ma sœur, la plus belle au monde ! Je pense... elle est vraiment cute, elle est super belle, elle est une fille vraiment bien. Elle est ma confidente, elle est ma meilleure amie. Elle est tout le temps, tout le temps là pour moi. Même si on se chicane, notre relation elle est vraiment bien, elle est la meilleure relation entre... je pense, entre les sœurs. Elle est ma meilleure amie, après...

Figure 41. Extrait : volet 2 du RN de Lina-Maria, de 00:45 à 01:38

### Son amoureux et ses amis

Le troisième volet, de plus d'une vingtaine de secondes, présente son amoureux : « Mon chum, l'autre personne importante pour moi ». Elle est en relation depuis quelques années avec lui, ils se sont fréquentés peu de temps après l'arrivée de Lina-Maria au Québec.

<b>Temps</b>	<b>02:10</b>	<b>02 : 24</b>
<b>Plan</b>	Photos de son amoureux et elle	
<b>Effets/transition</b>	Utilisation de plusieurs effets de transition entre les photos qui défilent. La narration est en lien au visuel.	
<b>Voix</b>	Il est toujours, toujours là pour moi. Il sait comme, me rendre vraiment, vraiment heureuse, il est toujours là même si aussi on se chicane. ..	On s'en fout, il est toujours pour moi. Il est la meilleure personne qui peut arriver dans ma vie y je veux pas que le perdre. Je l'aime trop pis je vais être avec lui, je sais, tout le temps, beaucoup de temps ensemble.

Figure 42. Extrait : volet 3 du RN de Lina-Maria, sans les images, de 02:10 à 02:24

Le volet suivant fait part de son réseau d'amis au Mexique et à Montréal.



Figure 43. Image titre tirée du RN de Lina-Maria à 02:38

Par ailleurs, c'est dans ce volet où Lina-Maria symbolise plus concrètement son expérience migratoire. En effet, dans sa narration, c'est la première fois que Lina-Maria parle de son arrivée et du fait qu'elle n'est plus au Mexique. Le monde figuré de l'exil est alors lié aux dynamiques à l'intérieur des relations sociales, et particulièrement celles de ses amis. De plus, son parcours migratoire et son parcours scolaire au Québec, où elle a vécu quelques mouvements entre les institutions scolaires, mettent en évidence les bouleversements dans les réseaux amicaux. Lina-Maria ne l'a pas nommé dans son récit numérique, mais nous pouvons constater que l'image des jeunes du Mexique choisie représente les élèves de sa classe en uniforme, donc ayant pratiquement le même âge et le même niveau scolaire. Elle l'a d'ailleurs affirmé dans la seconde entrevue : « c'est des élèves du Mexique, je connais pas tous, mais on était tout le temps ensemble. » Tandis que les photos de ses amis, prises à Montréal, montrent des jeunes d'âges plus variés, dans un autre contexte que celui de l'école. Lors de la deuxième

entrevue, nous l'avons aussi relevé, et Lina-Maria l'a confirmé, et c'est ce qui différencie beaucoup son réseau social du Mexique de celui de Montréal. Lina-Maria mentionne alors qu'au Mexique, outre sa sœur, elle ne côtoyait que des amies de son école, et plus spécifiquement de sa classe. À Montréal, elle a eu un peu de mal à entretenir des relations amicales plus stables à l'école ; le fait de changer de niveau scolaire et d'école rendait les choses plus compliquées selon elle. Lina-Maria a surtout fait la connaissance d'amis par l'entremise de sa sœur Isabella et dans le groupe *CASA*, qu'elle fréquentait surtout les mois suivant son arrivée au Québec, mais plus maintenant.


Temps	02:42	02 : 55	03:12
<b>Plan</b>	Défilement de photos de ses amis et elle dans différents contextes (Montréal et Mexique)		
<b>Image</b>	Photo de ses amis et elle, dans une discothèque à Montréal	Photo de ses amis et elle, dans son logement à Montréal	
<b>Effet/transition</b>	Effet de transition entre les trois photos		
<b>Texte</b>	<i>Mis amigos &amp; amigas</i>	Les amis à Montréal	Les amis au Mexique
<b>Voix</b>	Les amis plus bons que j'ai trouvés à Montréal. Et les amis à qui je peux confier n'importe quand, qu'ils vont être là, que je sais que même des fois si on se chicane...	On se fâche... ils vont être tout le temps avec moi. Ils sont, dans les moments plus pires, plus bons dans ma vie. Quand j'arrivée, c'est eux qui m'a rejoindre. Pis aussi, les personnes importantes pour moi...	C'est mes amis au Mexique. Ces personnes qui me connais très bien. Qui sont tout le temps pour moi, qui vraiment je confie, avec eux, tout le temps, tout le temps et je sais que même si on est ici, ils vont être avec moi.

Figure 44. Extrait : volet 3 du RN de Lina-Maria, sans les images, de 02:42 à 03:12

Comme dans son volet concernant sa famille, Lina-Maria parle de ses amis en rappelant que ce sont des personnes avec qui elle peut se confier, et ce, à n'importe quel moment. L'importance accordée à son entourage, la famille comme les amis, est liée à une certaine absoluité.

## Les aspirations futures selon Lina-Maria et conclusion

Le dernier volet expose ses perspectives d'avenir et ses intérêts. Lina-Maria consacre près d'une minute à ce volet, ce qui en fait le plus long segment avec celui de sa famille.



Figure 45. Page-titre du dernier volet du RN de Lina-Maria à 03:27

Contrairement aux autres volets, les images choisies dans ce dernier volet ne sont pas tirées d'archives personnelles, mais plutôt de recherches sur Internet. Lina-Maria a tapé les mots « coiffure », « esthétique », « mariage » et « bébés » sur un moteur de recherche et a sélectionné les images qu'elle préférait visuellement, c'était surtout un choix esthétique et guidé par les liens qu'elle voulait faire avec sa narration. Ces images ne sont donc pas exactement représentatives de sa vie future imaginée. Pour cette partie, inversement aux autres parties de son récit numérique, Lina-Maria a orienté sa recherche à partir de sa narration pour trouver par la suite des images. La voix a donc été enregistrée avant le montage de ces photos, ce qui n'a pas été fait pour les autres volets où elle travaillait d'abord à partir des photos personnelles, pour ensuite faire la narration.



<b>Temps</b>	<b>03:27</b>	<b>03:32</b>	<b>03:40</b>	<b>03:48</b>	<b>04:00</b>
<b>Images</b>					
<b>Musique</b>				La musique du début reprend	
<b>Texte</b>	<i>Mi futuro</i>	<i>Mi futuro</i>	<i>Mi futuro</i>		
<b>Voix</b>	Ben mon futur, je voudrais être...	Coiffeuse et esthétique  C'est ça ma passion, c'est ça mon futur.	C'est ça que je voudrais être. Parce que c'est vraiment bon de maquiller, de coiffer les personnes... Pis aussi, je voudrais	Me marier bien sûr, avoir une famille et avoir, la, la vie plus belle du monde.	Mais je sais que y'a les autres aussi

Figure 46. Extrait : volet 4 du RN de Lina-Maria de 03:32 à la fin (04:25)

Nous sommes revenue sur cette partie du récit numérique lors des entrevues et Lina-Maria a souvent échangé autour des possibilités de faire le métier de coiffeuse plus tard et aussi d'ouvrir éventuellement un salon de coiffure, ce qui n'a pas été dit dans le récit numérique.

Elle termine avec une page-titre indiquant la fin et son prénom et nom de famille. Elle ajoute : « Ben, c'est ça, c'est un peu de ma vie, et des personnes importantes pour moi. Merci ».



Figure 47. Dernière image titre tirée du RN de Lina-Maria

### 5.1.5.3 Synthèse

Lina-Maria est celle qui a le moins usé d'images d'Internet dans son récit numérique. Outre le dernier volet sur son futur, Lina-Maria a intégré des photos personnelles, majoritairement prises depuis son arrivée au Québec. Pourtant, ses modes visuels sont très personnels, mais les modes textuels et les effets combinés semblent montrer un fil générique. Le récit narré autour des personnages est peu polysémique, les mots se répètent entre les descriptions des personnes importantes dans sa vie, que ce soit pour les amis, les membres de sa famille ou son copain. L'expression de manière générale est tournée vers les autres et moins vers qui elle est. Sa redéfinition d'elle semble passer par des relations significatives au cours de son parcours migratoire. Elle termine d'ailleurs son récit numérique par : « Mais je sais que y'a les autres aussi ».

Les images rassemblées pour représenter son futur sont en cohérence avec la narration de son portrait dans le quatrième chapitre. L'idée du mariage et de la famille fait partie de son image type du futur ; un monde figuré qui peut être constitué par l'exil, le besoin de stabilité, mais aussi par un bagage socioculturel historiquement ancré.

## 5.2 Synthèse et discussion : construction identitaire rendue visible par le récit numérique

Nous voulions comprendre les mondes figurés, le positionnement et la construction (et reconstruction) de soi à travers les multiples modes qui ont été mobilisés dans la narration de leur histoire et de leur récit numérique. Pour ce faire, l'attention s'est portée sur l'interrelation entre la narration de type multimodal, qui prend forme et sens à travers les mondes figurés, le positionnement et la construction de soi, comme souligné par Dagenais, Day et Toohey (2006) :

*« The 'fields' (to use Bourdieu's word) in which these signs and symbols are meaningful (have currency) are, for Bartlett and Holland (1998, p. 51), figured worlds that 'take shape within and grant shape to the coproduction of activities, discourses, performances and artifacts'. Thus, the 'same' artefact in one figured*

*world may mean or count for something different from what it might mean or count for in another figured world.* » (Dagenais, Day and Toohey, 2006, p. 206).

Les modes choisis, qui nous informent des dispositifs culturels personnelles et publiques mobilisés (sites Internet, compte *Facebook*, photos personnelles, images publiques, musique, etc.) et l'arrimage entre ceux-ci permettent de tisser des liens et de donner sens à leur identité en construction, ancrée dans la pratique. Ensemble et séparément, des mots, un assortiment d'images, des choix musicaux et sonores, des effets, une ambiance qui émane du récit ; tous ces modes sélectionnés et manipulés par ces cinq jeunes nous en apprennent sur leur identité, leur vision. La section suivante vise à dégager les principales thématiques ressorties de l'analyse de l'expérience narrative globale des récits numériques.

## **5.2.1 Densité sémiotique du récit numérique par les multiples modes**

Les multiples modes choisis, dans le processus de création et le récit numérique comme tels, comme ceux dont les participants se sont abstenus d'utiliser, nous donnent une idée de l'assemblage sémiotique que sous-tend la construction identitaire, en illustrant à la fois sa complexité, mais en la simplifiant aussi. La densité du récit numérique permet une mise en scène de soi très complexe, mais elle peut épurer aussi plusieurs aspects de leur construction identitaire. Par exemple, le choix d'une image en soi n'est pas si pertinent à lui seul ; l'image isolée ne peut pas devenir emblème de leurs mondes figurés ni de leur positionnement et elle ne porte pas en elle toute la richesse de leur construction de soi.

### **5.2.1.1 Combinaison des modes**

Tout de même, cette épuration de l'expression de la construction identitaire — concept complexe — entrevue dans un mode ne réduit pas la valeur du récit numérique pour comprendre l'identité dans la pratique. L'interrelation des modes sémiotiques, rendus visibles dans le récit numérique, et l'explication en parallèle permettent une meilleure mise en contexte et compréhension de la manière dont ces jeunes ont voulu manifester leur construction identitaire. Un mode sémiotique tiré du récit numérique devient une couche ou un texte identitaire, pour reprendre des termes d'auteurs tels que Dagenais et Toohey (2014), quand

elle entre en composition parmi et en interaction avec tous les autres modes, et ce, dans un contexte et dans un temps donné : celui de l'atelier participatif. Par ailleurs, dans l'ensemble des récits numériques, nous constatons une tendance à l'utilisation « multicode » tout au long de leur création, c'est-à-dire que la grande majorité des plans de chaque volet des récits numériques affichait au moins deux types de mode différents simultanément. Parfois, un mode avait clairement préséance sur l'autre mode qui était exposé en même temps. D'autres fois, les modes semblaient occuper une place de même importance ou la diffusion des modes synchrones permettait d'amplifier leurs portées respectives dans la transmission du message. Autrement dit, l'utilisation de plusieurs modes simultanément, même si un mode paraissait avoir priorité sur l'autre par son intensité visuelle, ou sonore, ou par sa durée d'exposition, il pouvait augmenter la charge sémiotique sur les mondes figurés, le positionnement et la construction de soi exprimés. Par exemple, dans certains cas, la musique est mise en arrière-plan, comme si elle était accessoire, mais juxtaposée au texte narré et aux images défilées. Elle avait le pouvoir d'exprimer et d'induire une montée dramatique ou symbolique aux modes textuels ou iconiques ; une fonction qui est alors plus qu'ornementale, mais sémiotiquement considérable.

### **5.2.1.2 Répertoire linguistique : le choix de la langue**

Nous avons aussi relevé ces mêmes procédés dans l'utilisation des langues, parfois en simultané, par l'emploi de l'oral et du texte, surtout quand les participants utilisent l'espagnol. À travers les récits numériques, l'usage de la langue diffère. Certains ont puisé dans leurs répertoires plurilingues, en liant à la fois l'espagnol, le français et même l'anglais — pour Nadia dans son choix de la trame sonore —, tant au niveau du processus de création que du produit fini. Pour certains, l'espagnol a surtout fait partie prenante du processus de création, en notant leur histoire, en remplissant leur scénarimage ou en faisant une première vidéo, essentiellement dans la langue espagnole. Ceci ne se manifestait pas forcément dans le produit final, puisque certains ont utilisé davantage le français que l'espagnol dans leur récit numérique, comme c'est le cas d'Isabella et de Noah. La langue demeure un enjeu important dans leur construction identitaire, mais nous pouvons concevoir que l'enjeu de la langue n'a pas la même ampleur pour Nadia et Rosa, par exemple. Elles ont davantage utilisé l'espagnol

dans leur récit numérique en mode écrit ou parlé. Les enjeux liés à leur langue maternelle comme à l'apprentissage de la langue d'accueil deviennent un point d'ancrage important dans leur construction identitaire. Ces enjeux s'inscrivent dans leurs mondes figurés de l'école et de l'exil, ils sont liés au positionnement et constitués dans leur construction de soi. L'usage de la langue maternelle permet aussi d'élaborer un discours peut-être plus difficile à soutenir en français, leur permettant d'articuler plus profondément leurs messages, un dispositif à leur émancipation dans ce cadre et à l'affirmation de leur bagage culturel. Il s'agit d'un partage significatif de leurs pratiques. Pour Lina-Maria, bien qu'elle ait mentionné ses défis liés à l'apprentissage du français, elle a conçu la narration (voix) de son récit numérique seulement en français. Lina-Maria a par ailleurs souvent fait appel aux mêmes mots pour verbaliser et décrire les personnages dans son récit numérique : une manière d'accentuer son message, mais aussi comme sobriété langagière. L'emploi du français, dans la construction de soi, peut, comme pratique, surmonter le positionnement négatif éprouvant à l'égard de la langue d'accueil. Soulignons que Lina-Maria a également indiqué qu'elle avait l'impression que sa maîtrise de l'espagnol s'effritait. Elle a choisi un mode extrinsèque pour exprimer l'espagnol : la musique. Les extraits sonores ne sont pas le fruit d'une création purement personnelle, mais ils sont signifiants dans la compréhension de sa construction identitaire. Lina-Maria a par exemple choisi une chanson qui représente une relation familiale, qui a un contenu affectif important ; c'est la chanson que son père aime lui chanter. Cette utilisation de la musique étaye l'accessibilité aux mondes figurés : elle implique des éléments socioculturellement institués et des personnages impliqués dans son monde figuré de l'exil, par exemple.

### **5.2.1.3 Musique et trame sonore**

En ce qui concerne les modes musicaux, dans les récits numériques et selon les participants, ils dénotent des critères fonctionnels différents. Dans certains cas, ces modes étaient utilisés pour structurer le récit ou comme démarcation entre les volets, comme c'était le cas pour Noah. Il a choisi des extraits sonores tirés directement du logiciel iMovie pour ponctuer ses titres entre les volets et supporter une certaine cadence dans son récit numérique. Les extraits musicaux choisis n'ont aucune parole, ils sont surtout utilisés pour appuyer l'action du récit numérique, comme effets sonores rajoutés pour combler et agrémenter le récit

numérique. Contrairement à Noah, les quatre autres participantes ont intégré des extraits musicaux avec paroles. La trame sonore nous guidait et exprimait la trace affective que constitue l'exil et aussi comme partage de leur bagage socioculturel. La musique est un vecteur de leur construction identitaire. Elle a une valeur intime pour ces jeunes par l'expression des pratiques linguistiques significatives, des intérêts personnels, des rapports intrafamiliaux, des expériences liées à la migration que la musique évoque. La musique, pour Rosa par exemple, a exprimé son monde figuré de l'exil et son positionnement directement liés au contexte d'exil.

#### **5.2.1.4 Vidéo et autres modes visuels**

Dans les récits numériques des cinq jeunes, seule Rosa a mis en valeur le mode vidéo de façon considérable. Isabella l'a utilisé seulement dans le cadre du processus de création, mais elle ne l'intègre pas dans son produit final. Ce choix de Rosa nous illustre son aisance, son besoin et son intention d'extérioriser, en utilisant la vidéo comme un outil puissant de témoignage ; un objet de critique sur le positionnement assigné comme jeune ayant vécu l'exil.

La mise en scène de leur histoire est fondée particulièrement sur le matériel visuel de l'image publique, tiré de sites Internet ou de photos personnelles numérisées ou trouvées sur leur compte *Facebook*, par exemple. Les superpositions d'images, personnelles ou non, sont souvent reliées à un texte, et généralement de manière synchronique. Le texte pouvait nous aider à interpréter les images, à mettre en perspective la narration, s'il y avait lieu, ou à renforcer le poids symbolique de l'image. Dans l'ensemble, les images choisies soutenaient la cohésion du message écrit ou narré qui rendait visibles leurs mondes figurés, leur positionnement et leur construction de soi portant sur leurs parcours migratoire et scolaire. Le matériel visuel coïncide avec les notions de transmission socioculturelle et la mémoire, qui sont activement exprimées dans leurs récits numériques.

## 5.2.2 Place du silence : sa mise en scène dans le récit

En continuité avec l'expérience narrative révélée dans le chapitre précédent, Isabella et Lina-Maria n'ont pas abordé les raisons du départ. En fait, au cours de l'atelier, et plus précisément durant les entretiens, ces deux jeunes survolent sommairement et simplement la phase prémigratoire liée à l'exil. Dans leur récit numérique, le silence est encore à cet effet perpétué. Il s'inscrit d'une certaine façon dans leur construction de soi. Il peut y avoir une intention de garder sous silence certains aspects des mondes figurés et du positionnement, soit parce qu'ils sont difficilement perçus ou qu'ils font référence à des ressentis négatifs ; le silence devient alors une manière de se protéger. Ces deux sœurs convoitaient une mise en scène qui a occulté l'image à connotation violente de l'exil ; une mise en forme de leur identité, mais sans référence à leur positionnement de statut migratoire ni à une posture de « victime ». Performer sa vie d'une belle façon, dans la construction de soi, peut illustrer un travail de refus de céder devant la tension entre dénoncer les défis vécus et finalement consolider une image émancipatrice de soi. Le récit numérique est un produit pouvant être perçu comme « figé » et, en conséquence, peut alimenter l'intention de ne pas mettre des aspects plus négatifs de son vécu. Bien que la pratique narrative du récit numérique ne se veuille pas une forme statique, il peut être appréhendé de la sorte. Plaquer des mots sur un vécu traversé d'épreuves peut être décelé comme un acte qui renforce et qui admet cette part d'adversité, tel un morceau de son histoire coagulé qui colle à leur peau. L'expression sur leur positionnement assigné en raison de leur statut est totalement éclipsée, aucun terme employé ne renvoie précisément à l'exil, à la situation spécifique d'un réfugié ou d'un demandeur d'asile. Ceci témoigne du poids qu'il peut représenter dans leur reconstruction identitaire.

Il s'agit aussi d'une prise de position sur ce qu'elles veulent qu'on retienne d'elles, à la lumière d'un processus de réflexion à cet égard. Cette omission peut nous en apprendre sur le besoin d'émancipation et de prise de pouvoir sur leurs vies et sur la manière dont elles nous les dévoilent, traduisant de leur construction et reconstruction identitaires. Au cours des séances de l'atelier, le fait de le dire, de l'entendre, de le raconter, de le visualiser peut aussi corroborer des affronts indésirables comme subsistants, dans le parcours scolaire de Lina-Maria par exemple. Ceux-ci faisaient part de son positionnement. La réflexion sur leurs

difficultés n'est pas absente, elle est cependant moins visible pour l'œil de celui qui visionne le produit final du récit numérique.

### **5.2.3 Enjeux affectifs derrière leurs construction et reconstruction identitaires**

Globalement, nous pouvons souligner un point qui se dégage des récits numériques concernant le monde figuré dans la narration autour du parcours migratoire. Pour représenter la phase prémigratoire, une grande partie des images utilisées dans les récits numériques des jeunes provient principalement d'Internet. Issues d'archives publiques, ces images pouvaient être réappropriées pour mettre en scène leur vécu. Cela évoque aussi une dimension du contexte d'exil ; celle du départ brusque, de devoir partir sans ou avec peu d'archives personnelles et de devoir se départir du matériel lié aux souvenirs du pays d'origine. À cet égard, Rosa note l'importance de ne pas oublier d'où on vient, malgré ces pertes matérielles, un discours empreint d'émotions. Arrivée au pays d'accueil, la perte de ces objets, comme traces de leur enfance et de leur histoire laissées derrière eux, peut potentiellement catalyser une reconstruction de soi à l'égard de son origine ; un besoin d'entretenir ses souvenirs. Ce besoin met en évidence la dimension affective qui ressort de la construction identitaire sous l'angle de leur narration portant sur le parcours migratoire. Le monde figuré de l'exil est porté par une charge émotive.

Nous avons aussi constaté que le rappel au pays d'origine est intimement relié à la famille. Les mondes figurés de l'exil et de la famille sont mutuellement refaçonnés et soutiennent la forme que prend la construction identitaire des jeunes dans leurs parcours. Les récits numériques font tous référence aux membres de la famille proche, ayant expérimenté ensemble le projet migratoire, bien que perçus différemment. La réalisation du récit numérique met en scène l'importance de la famille et le vécu émotif partagé entre les membres de la famille par la complexité du projet migratoire. Les tensions ou les conflits qui auraient naturellement fait partie des nouvelles dynamiques familiales sont occultés, les jeunes laissent place à l'union et à la force de la famille. La famille fait souvent partie du portrait du monde figuré de l'exil. Elle



est évoquée comme un espace fondamental du vécu des cinq jeunes, de leurs construction et reconstruction identitaires à travers leurs parcours.

Pour Lina-Maria, la famille prend une place importante dans sa représentation d'elle-même. Le partage de cette unité fondamentale dans sa vie nous informe aussi sur l'investissement plus difficile à l'extérieur de la famille. Cet aspect a également jailli de son expérience narrative dans les entrevues individuelles, mais il semblait encore plus évident dans son récit numérique. Pour Lina-Maria, la famille comble un besoin de continuité, un espace de relations significatives, d'apprentissages durables et une zone de confort ; mais peut-elle tout combler ?

Dans l'ensemble, les jeunes évoquent un sentiment d'unité avec leurs parents et leur frère et/ou sœur à différents moments de leur parcours. La famille fait foncièrement partie de leur présentation d'eux.

Lorsque nous nous attardons à chacun des récits numériques, le monde figuré de l'exil et les symboles qui en découlent peuvent avoir un sens différent selon chaque jeune. Au sein d'une même famille, nous pouvons le constater à travers les rapports de fratrie entre Rosa et Noah par exemple, leur manière de concevoir l'expérience migratoire est différente et leurs projections de l'avenir également.

Les modes utilisés se différencient aussi entre ces deux jeunes. Rosa explicite davantage, à l'écrit comme à l'oral, les distinctions entre les immigrants de catégorie humanitaire de ceux des autres catégories, surtout au niveau postmigratoire, tandis que Noah, comme Nadia d'ailleurs, use d'images à forte connotation pour illustrer les motifs du départ, surtout au niveau prémigratoire et dès l'arrivée. Pour ces jeunes, mais aussi pour Lina-Maria et Isabella, l'extériorisation, avec le choix des mots appartenant à l'expérience migratoire de l'exil, est possiblement encore difficile ou en voie de se réaliser. Le partage de leurs mondes figurés par l'image ou par l'absence de mots nous l'illustre.

L'âge de Rosa et son rôle de premier plan dans *CASA*, faisant en sorte qu'elle pouvait déployer ses habiletés communicatrices et s'exercer à émettre ses propres réflexions sur divers sujets, peuvent expliquer aussi son élocution et sa capacité à accoler les mots à son vécu. Rosa insiste sur les différences entre les catégories migratoires, comme pour rappeler le fossé qui existe et

qui ficèle le positionnement décrété par le système, déterminant le jeune en attente de la résidence permanente comme une certaine personne. Cette dynamique donne lieu à des enjeux identitaires dans la construction et la reconstruction des jeunes. Les quatre autres participants ont soit esquivé la mise en scène du contexte particulier de l'exil ou exprimé à travers des modes différents (des modes plus graphiques entre autres).

### **5.2.3.1 Milieu scolaire : dilemmes et opportunités**

Le milieu scolaire repose sur des symboles présentés différemment selon la phase migratoire. Les récits numériques fournissent un regard sur les mondes figurés de l'école du Mexique et du Québec, et sur la façon dont les élèves fréquentant l'école secondaire et en CEA comprennent, dans les discours, les ressources et les images, qui ils sont comme apprenants.

L'école peut être un lieu zoné qui perpétue le positionnement de l'apprenant nouveau devant l'apprentissage d'une nouvelle langue qui est inscrit dans une charge émotive. Cet apprentissage, qui peut être imaginé comme une opportunité d'enrichissement, peut aussi s'avérer un obstacle ralentissant le cheminement scolaire par une période de francisation longue. Rosa mentionne à la fois le caractère difficile de cette période d'apprentissage, qu'elle qualifie de « plate » et, plus tard dans son récit, elle déclare qu'il s'agit d'une grande opportunité. Par ailleurs, le double discours qui s'entrevoit à quelques reprises dans son récit numérique peut cacher, d'une certaine façon, la dévalorisation personnelle qu'elle a subie en devant laisser de côté l'école, puis en recommençant certains cours déjà faits au Mexique. Des paroles qui laissent entrevoir la dimension affective derrière le parcours scolaire qui fait partie de leur construction identitaire. Ce discours est aussi entrevu dans le récit de Nadia, qui a aussi vécu des embûches au niveau de l'apprentissage de la langue d'accueil. Lina-Maria a également exprimé brièvement son vécu scolaire postmigratoire. Son choix d'image du Mexique, qui immortalise un moment de son monde figuré de l'école, montre des élèves en uniforme, de même origine ethnoculturelle, et met en évidence le contraste entre son monde figuré du Mexique et celui du Québec. Cette démonstration de la classe exprime la conciliation

nouvelle à faire avec cette diversité ethnoculturelle pour se construire un nouveau réseau social.

À la lumière des récits de Nadia, Rosa et Lina-Maria, qui fréquentent les CEA, nous constatons un rapport mitigé, parfois exprimant des contradictions, encore en transformation. Ces trois participantes, surtout Nadia et Rosa, ont exprimé leur besoin de tirer profit de leur situation migratoire en promouvant la migration au Canada, et ce, devant un cheminement, au niveau de leur scolarisation, qui est somme toute ralenti et peu reluisant, selon leurs attentes. Lina-Maria laisse planer un silence sur ses expériences scolaires postmigratoires dans son récit numérique et sur sa situation migratoire spécifique ; tandis que Rosa et Nadia puisent une vigueur nécessaire ou un réconfort dans l'expression de l'ambivalence entre la reconnaissance des points positifs de ce parcours et les défis affrontés : des formes constituées dans leur construction identitaire. Ces manières d'appréhender la mobilité forcée de l'exil peuvent faire naître des faisceaux de résilience, mais peuvent aussi être difficiles à supporter à plus long terme.

Outre Isabella, qui nous parle de ses camarades de classe à l'accueil dans son récit numérique, la connotation à l'école comme lieu de socialisation est peu présente dans le portrait de la phase postmigratoire. Le monde figuré de l'école est constitué surtout autour de l'apprentissage d'une nouvelle langue, où l'école est pensée autour de son rôle d'instruction et de qualifications.

### **5.3 Conclusion**

Les deux chapitres précédents ont permis de présenter, de décrire et d'interpréter les données issues de l'atelier participatif en vue de répondre aux deux questions de recherche formulées et en lien au regard et à la voix des cinq jeunes. Enfin, la prochaine section aboutit à la conclusion générale de cette thèse. Nous replacerons les objectifs de ce projet de recherche dans leur contexte, résumerons les points nous apparaissant marquants, mettrons en valeur les apports du projet, exposerons ses limites et soulignerons les pistes d'action possibles et ouvertures de recherches futures.

## **Conclusion générale**

Cette section finale est subdivisée en deux parties. La première partie permet de passer en revue les points centraux du travail accompli en rappelant les objectifs et questions de recherche dans le cadre particulier de cette recherche, d'en traduire l'essentiel par un résumé des résultats significatifs.

La deuxième partie vise à dégager les limites et les défis majeurs, mais aussi à souligner les retombées et les contributions possibles au niveau de notre projet de recherche. Nous voulons formuler des recommandations mises en évidence par les constatations générales de notre recherche. À cet égard, nous concluons par une réflexion sur les nouvelles pistes de recherche et d'intervention qui pourront être envisagées à la lumière de ce projet de recherche fait avec ces jeunes.

### **6.1 Rappel de l'intention de recherche et constats**

#### **6.1.1 Intention de recherche : questions et objectifs**

Cette thèse portait sur la construction identitaire de cinq jeunes ayant vécu l'exil en s'attardant à leurs parcours migratoire et scolaire. Si nous nous référons au premier chapitre, nous avons établi la problématique en prenant connaissance des écrits, généralement dans le secteur de l'éducation, mais pas exclusivement, sur la situation des jeunes réfugiés au Canada. Cet examen des recherches antérieures a permis de souligner un ensemble d'enjeux et d'aspects connexes faisant état d'obstacles et de défis de toutes sortes au cours du vécu migratoire et scolaire de ces jeunes. La littérature traitant de la migration en contexte d'exil expose notamment la mobilité plurielle et les pratiques transnationales pré et postmigratoires (Vatz Laaroussi, 2009). Puis, le départ se situe souvent dans une urgence d'agir pour toute la famille pouvant mener à des pertes et des ruptures. Les multiples échanges avec les jeunes de notre projet de recherche ont confirmé la situation particulière de l'exil qui s'inscrit dans la soudaineté, laissant derrière eux des objets précieux, des amis d'enfance et des membres de la

famille sans grande préparation. Ce départ, vu comme un abandon ou une fuite précipitée pour la protection de toute la famille, s'effectue dans l'impossibilité de faire ses adieux convenablement. La précarité sociale et économique peut aussi faire partie du tableau pour les familles réfugiées, et ce, à n'importe quelle phase de leur projet migratoire donnant lieu parfois à un isolement social pour ces familles.

En contexte d'exil, les jeunes peuvent traverser diverses épreuves hautement stressantes dont le risque d'être confrontés à des actes d'humiliation à répétition, le fait de vivre ou d'être témoin d'agressions physiques ou de menaces, etc. Dans tout le processus migratoire, des études suggèrent que ces jeunes soient plus susceptibles de développer des problèmes d'adaptation, surtout en raison de leur histoire prémigratoire (Hart, 2009 ; Taylor et Sidhu, 2011). Au cours de l'atelier, les jeunes ont tous parlé, de façon différente, des motifs de leur départ qui sont fortement marqués par des sentiments d'insécurité pour leur vie ou celle des membres de leur famille. Ils ont explicité des moments précis ou des périodes prolongées au cours desquels ils ont été témoins de différentes formes de violence. Ces conditions d'adversité ont pu atteindre, à un moment ou un autre, leur environnement de tranquillité et leur bien-être.

Dans leur projet d'intégration, des complications peuvent apparaître au cours du processus d'inclusion scolaire dans le pays d'accueil. La littérature rapporte les retards importants et les échecs scolaires des jeunes réfugiés, bien que plusieurs études au Québec ne distinguent pas clairement les jeunes ayant vécu l'exil des autres jeunes issus de l'immigration (Armand, 2011 ; Thibault, 2012). À ce titre, il nous apparaissait important d'accorder une attention à ces jeunes distinctement. Nous allons revenir à cet aspect dans la prochaine sous-section.

En dépit des études recensant les maux que subissent ces jeunes de toutes parts, des projets de recherche tiennent à illustrer, en contrepartie, les réussites des jeunes issus de l'immigration de façon globale et soulignent que toute migration met en lumière une richesse pouvant devenir un atout considérable (Armand et Dagenais, 2012 ; Kanouté et Lafortune, 2010). Nous voulions nous inspirer d'une telle vision en allant au-delà des problèmes de déficits psychologiques, sociaux ou scolaires engendrés par le projet migratoire, et aller à la rencontre de leurs expériences et de la manière dont ils se les représentent, par la compréhension de leur

identité. L'accueil de leur voix nous semblait donc fondamental. La prise en compte des conditions singulières que peuvent vivre les jeunes en contexte d'exil, avant comme après leur départ, la considération de leur parcours scolaire pour nous en apprendre sur leurs expériences ainsi que l'authenticité à l'égard de leur place par la mise en avant de leur voix, sont des aspects qui ont mené à notre intention de recherche. La posture épistémologique et le cadre entier de cette recherche étaient apparents : viser la compréhension dans un paradigme qui s'éloigne du positivisme en adoptant une posture interprétativiste (*subjectiviste*).

Nous avons également décelé des lacunes entre les constats et les liens établis dans la littérature et les connaissances à l'égard des jeunes ayant vécu l'exil au Québec. Des études reconnaissent les difficultés que peuvent affronter les élèves issus de l'immigration, d'autres études émettent des constats sérieux quant aux conditions particulières des familles réfugiées ; pourtant, le niveau de nos connaissances vis-à-vis des adolescents et des jeunes adultes ayant vécu l'exil dans les écoles au Québec demeure insuffisant. À cette période de la vie, une série de changements marque le passage vers l'âge adulte qui est fortement associé à la construction identitaire; combiné à une expérience migratoire tel l'exil, nous pouvons nous interroger sur cette construction identitaire et la relation avec les expériences scolaires pré et post-migratoires. Pourtant, la compréhension de leur construction identitaire peut s'avérer insatisfaisante puisque les recherches réalisées mettent souvent de côté la voix de ces jeunes, en mobilisant seulement la voix des adultes de leur entourage et, surtout, en appelant à la centralité du chercheur comme seul expert. Évidemment, nous ne réfutons pas la légitimité de telles études, mais nous concevons qu'il y a aussi un besoin de comprendre le portrait de jeunes ayant vécu le contexte singulier de l'exil en leur octroyant un espace de parole.

Dans cette optique et dans une démarche exploratoire, l'objectif général de la recherche était : d'explorer et de documenter la construction et la reconstruction identitaires sous l'angle des parcours migratoire et scolaire de ces jeunes dans un cadre participatif qui vise leur voix, par le développement d'un récit numérique. Dans une perspective sociohistorioculturelle, la théorie de l'identité en pratique de Holland et al. (1998) a été privilégiée. Celle-ci, introduite dans le deuxième chapitre, met en lumière trois dimensions qui composent mutuellement et continuellement la construction identitaire du jeune: les mondes figurés, le positionnement et

la construction de soi. En vue de favoriser un accès à la manière dont les jeunes expriment leur construction identitaire, nous avons opté pour la mise en place d'un atelier qui comportait des activités créatives faisant part de l'expérience narrative des jeunes et la réalisation de leur propre récit numérique. Les deux questions spécifiques de recherche sous-jacentes étaient: 1) Comment la construction identitaire, qui comprend les mondes figurés, le positionnement et la construction de soi, est-elle exprimée à travers leur narration de leurs parcours migratoire et scolaire? 2) Comment la construction identitaire (constituée et reconstituée par les mondes figurés, le positionnement et la construction de soi) prend-elle forme dans le récit numérique (processus et produit) portant sur leurs parcours migratoire et scolaire ?

Les aspects méthodologiques, décrits dans le troisième chapitre, se sont avérés importants pour créer un espace mobilisant la participation des jeunes. L'atelier de récit numérique s'est effectué auprès de cinq jeunes d'origine mexicaine, établis au Québec depuis 2009 ou 2010. Le récit numérique s'est présenté comme un outil pertinent dans le cadre de notre recherche. Dans l'analyse, en plus de porter un regard au contenu de l'expérience narrative, nous souhaitons accorder une attention à la pluralité des modes sémiotiques du récit numérique. Les stratégies d'analyse déployées, dans un traitement des données surtout inductif, mais pas complètement, visaient la construction de sens des données issues de la collecte de données pour mieux comprendre leur construction identitaire sous l'angle de leurs parcours migratoire et scolaire. Les quatrième et cinquième chapitres étaient consacrés à la présentation et à la mise en évidence des éléments significatifs pouvant répondre aux questions et objectifs de recherche pour chaque jeune.

### **6.1.2 Constatations générales**

Après réflexions sur la manière de présenter les résultats, nous avons choisi de dresser des portraits de chacun des jeunes. Les jeunes nous ont offert des histoires riches et singulières ; parfois illustrant des éléments complètement distincts, d'autres fois soulignant des éléments significatifs communs. Dans l'ensemble, les jeunes, à travers leur expérience narrative et leur récit numérique, témoignent de la complexité de la construction identitaire et de son unicité par la dynamique des mondes figurés, du positionnement et de la construction

de soi. Des résultats vont en concordance avec les recherches recensées dans la problématique, mais certaines nuances ou spécificités demeurent et permettent de contextualiser leurs vécus, tant au niveau de leur parcours scolaire que migratoire.

### **6.1.2.1 L'expérience narrative autour de leurs parcours migratoire et scolaire**

L'examen des témoignages dans ce projet de recherche a permis de comprendre comment la construction identitaire de ces jeunes est composée par leurs mondes figurés de l'école, qui changent entre le prémigratoire et postmigratoire, les mondes figurés de l'exil, du rapport au pays d'origine et d'accueil, selon la phase migratoire et le positionnement assigné par le pays d'accueil, dès l'arrivée et après la réception de la résidence permanente, et ce, d'une manière très personnelle, impliquant leur construction de soi. Ils cherchent à donner un sens à leur identité et en ont fait part au fil des rencontres. Nous voulions répondre à la question : comment la construction identitaire, qui comprend les mondes figurés, le positionnement et la construction de soi, est-elle exprimée à travers leur narration de leurs parcours migratoire et scolaire ? Sous l'angle de leur parcours scolaire, les résultats émergents de leurs discours suggèrent que des conjonctures favorables ou des contraintes prennent forme dans leurs construction et reconstruction identitaires.

### **Le système scolaire et l'âge d'arrivée**

D'emblée, notons que la revue de littérature faite auparavant au sujet des jeunes ayant vécu l'exil souligne surtout l'histoire prémigratoire et le passé scolaire pour expliquer la situation postmigratoire et les difficultés sous-jacentes. Des auteurs tissaient des liens étroits entre le passé particulier des jeunes en raison de l'exil, donc avant leur arrivée dans la société d'accueil, en évoquant le vécu dans les camps de réfugiés ou l'interruption majeure de la scolarisation dans le pays d'origine, et les problèmes d'adaptation de toutes sortes. Or, il s'avère que les jeunes participants ont surtout témoigné de situation d'adversité inhérente au milieu scolaire postmigratoire. En effet, les jeunes ont surtout noté la stabilité et les côtés positifs de leur passé scolaire dans leur pays d'origine et que les retards scolaires postmigratoires seraient plutôt attribuables à leur statut migratoire et au système scolaire



admis. L'épanouissement personnel et socioscolaire de certains jeunes semble être entravé par un cumul de contradictions perçues, de discontinuités ou carrément de ruptures, spécialement en ce qui concerne l'intégration, soit dans un système scolaire de l'école secondaire soit dans celui des CEA. L'école secondaire, dans un cadre de classe d'accueil, par exemple, positionne les jeunes comme en transition, pouvant bénéficier de ressources. L'école est un espace essentiel dans la construction identitaire. Dans le cadre scolaire assigné, le jeune participe à des activités éducatives et sociales, il s'engage dans des relations avec les personnages de ce monde figuré ; il est positionné d'une certaine façon et tout ceci contribue à son travail de construction identitaire. Arrivés au Québec, les jeunes entrent à l'école ; lieu situé, décrété par des règles, des ressources et des balises qui sont ou non en contradiction avec leurs mondes figurés de l'école au Mexique.

Le parcours migratoire, pour la plupart des jeunes, illustre une discontinuité de la culture et de la langue qui se solde par des défis énormes pour ces jeunes qui tentent de s'intégrer, mais qui résistent à leur façon à l'acculturation. Au cours du projet migratoire, les jeunes, surtout les plus âgés — arrivés plus tard au Québec —, ont montré qu'il y a eu une certaine résistance qui s'est constituée dans leur construction identitaire et leur intégration : s'ils étaient trop ancrés dans leur monde figuré du passé, ils se rendaient compte qu'il y aurait une discontinuité dans le monde scolaire postmigratoire et le positionnement s'ensuit dès lors d'un certain repli, d'une démotivation au niveau de l'école, tout en déployant leurs efforts pour obtenir leur diplôme. Leur riche bagage socioculturel, porté du Mexique, marqué par leur enfance et leur adolescence en partie, n'était pas reconnu au Québec.

Pour les plus jeunes, débarqués au Québec en n'ayant pas terminé leurs études secondaires, il y a eu un sentiment différent à l'égard de l'école. Ces jeunes étaient plus à l'aise dans l'apprentissage et l'appropriation rapide de la langue d'accueil et se présentaient alors comme plus « intégrés ». D'accepter leur positionnement initial et de recommencer partiellement a ensuite donné accès à un positionnement de réussite et les a rendus académiquement plus forts. Ces jeunes ont aussi compris que leurs acquis n'étaient pas totalement rejetés au Québec, la discontinuité entre le pré et le postmigratoire a été vue comme

une transition, et l'engagement de ces jeunes est une des conséquences d'un sentiment de valorisation important dans leurs construction et reconstruction identitaires.

Précédemment, dans la problématique, nous avons soulevé que les jeunes immigrants de catégorie humanitaire étaient plus susceptibles de vivre une instabilité en changeant plus fréquemment de milieu scolaire provoquant des stress importants chez les jeunes et leur famille (Bash et Zezlina Phillips, 2006 ; Hart, 2009 ; Lamothe-Lachaine, 2011). Nous avons également évoqué la difficulté d'établir un sentiment d'appartenance pour l'environnement scolaire en raison de ces déplacements fréquents. Vraisemblablement, cette situation, pour les jeunes participants de ce projet de recherche, semble surtout s'accroître à la phase postmigratoire, ayant la conception d'un environnement scolaire prémigratoire présenté comme stable et rassurant, malgré les contextes de violence dans leur quartier avant leur départ du Mexique. De plus, ce sont les jeunes plus âgés qui subissent le plus de déplacements, d'abord de l'école secondaire au CEA, puis d'un centre d'éducation à l'autre, et ce, sans compréhension adéquate du contexte. Les jeunes qui fréquentaient les CEA avaient peu ou pas de propos d'affiliation envers leur école. Certains ont même discrédité les services et certains membres du personnel de l'école. Ils ne se sentaient pas à l'aise dans ce milieu et y accordaient surtout une fonction utilitaire : celle d'obtenir leur diplôme d'études secondaires au Québec. Dans certains cas, ceci a mené des jeunes à un délaissement des réseaux sociaux le temps de se réhabituer à la nouvelle institution scolaire, ou à un retrait des services parascolaires permettant la rencontre d'autres jeunes dans le milieu scolaire.

### **L'école: dissipation du bagage socioculturel et académique**

Bien que les cheminements scolaires des cinq jeunes soient différents au niveau prémigratoire en raison de leur âge, il semble que leur positionnement et leur monde figuré de l'école soient sensiblement le même ; ils s'inscrivent dans une perception de l'école comme un lieu satisfaisant, un lieu de socialisation important et un positionnement comme élève réussissant. Aucun des jeunes n'a mentionné un profil d'élève ayant des difficultés répétées, des retards importants au niveau de leur scolarité ou des échecs majeurs dans leur parcours scolaire au Mexique. Il en va pourtant autrement pour certains d'entre eux au Québec, selon

leurs propos. Inscrites en CEA, des participantes ont l'impression de « perdre » des années. Pourtant, l'école ne devrait pas être figurée en termes de perte, mais plutôt en termes d'accomplissement, d'apprentissage, d'enrichissement. La « perte », que plusieurs évoquent, quand on est à l'école, met en place tout un système de représentations, de symboliques et notre imaginaire personnel et notre bagage socioculturel en sont affectés. L'école devient parfois source d'incompréhension, de démotivation et lieu de rattrapage. La perte de l'école comme lieu de création de réseaux sociaux est très difficilement perçue pour plusieurs, et c'est ce qui semble leur manquer le plus. Cet espace de socialisation et de gratification personnelle et socioculturelle est pour certains déséquilibré par rapport à leur vie prémigratoire et révèle des défis dans leurs construction et reconstruction identitaires. L'école peut donner lieu à une continuité à travers le parcours migratoire qui est empreint de ruptures et de réajustements constants, mais pour les jeunes qui fréquentent les CEA, le rétablissement d'une continuité cohérente avec leur passé prémigratoire semble plus ardu. Dans la phase post-migratoire, le positionnement a amené à un effacement de leur monde figuré, ce qui a demandé de reconfigurer leur monde scolaire et leur perception de soi en éducation, qui était à refaire par leur positionnement.

Dans la littérature recensée au premier chapitre, nous avons présenté des études qui faisaient part des échecs et des retards majeurs des jeunes en raison de la sous-scolarisation ou d'un arrêt important de la scolarisation lors de la phase pré ou migratoire (Armand, 2011 ; Hart, 2009 ; Thibault, 2012). Dans le cas de notre projet de recherche, de tous les jeunes, peu d'entre eux démontraient des signes de retard scolaire dans leur pays d'origine, avant leur départ, mais il semblait en être autrement dans le pays d'accueil. Pour Noah et Isabella, le portrait semble différent. Il y a eu des rajustements et des défis affrontés surtout au cours des premiers mois dans la classe d'accueil, mais leur monde figuré impliquait un réseau social élargi, des ressources mobilisées dans ce cadre semblent appréciées par les jeunes : ce qui a constitué une condition favorable et facilité leur intégration. En effet, que ce soit l'aide apportée par un enseignant, la participation à des sorties parascolaires ou les services de soutien scolaire pour l'apprentissage, les jeunes ont reconnu une structure qui semblait soutenir la transition scolaire prenant part à leur reconstruction identitaire malgré les difficultés du contexte d'exil. En d'autres termes, un cadre scolaire qui apporte une fierté et

reconnaît la nécessité d'accompagnement peut contribuer à un rapport positif envers l'école et inspirer un investissement futur satisfaisant pour ces jeunes dans la société d'accueil ; ils présentent une redéfinition de soi favorable. « [...] lorsque les chances d'inclusion scolaire sont limitées, Akkari et Gohard-Radenkovic (2002) concluent que les chances de réussite le sont aussi » (Thibault, 2012, p. 14). En fait, quand les chances de continuité identitaire sont entravées, nous pouvons voir que les chances de réussite éducative globale peuvent l'être aussi.

### **6.1.2.2 Le récit numérique**

Le cadre conceptuel voulait mettre en valeur le travail actif du jeune dans sa construction identitaire, mais aussi le rôle des contextes social, culturel et historique qui donnent une couleur particulière au projet identitaire. Nous convenons que le récit numérique comme tel a permis d'aller à la rencontre de cette couleur particulière du jeune, de ses mondes figurés, de son positionnement et de sa construction de soi. Néanmoins, rappelons que les entretiens individuels ont eu lieu après la réalisation du récit numérique. Nous croyons qu'une part de l'expérience narrative (décrit dans le chapitre 4) est attribuée au récit numérique ou entrelacée à travers la création du récit numérique dans le cadre de l'atelier. En fait, il s'avère décevantement compliqué de distinguer ce qui provient directement du récit numérique, de son processus de création ou de l'expérience narrative des entretiens, par exemple. En fait, le travail même du récit numérique a pu contribuer naturellement et largement à l'articulation de leur construction identitaire lors des entretiens individuels. L'identité est un concept abstrait, complexe et toujours en mouvement, parfois difficilement traduisible en mots. Le récit numérique, et tout le processus de création autour, ont pu supporter la mise en mots de leur construction identitaire, par ailleurs relevée par les entretiens individuels, et ainsi nous permettre de répondre à la première question de recherche. À la lumière de nos résultats et de la dynamique qui sous-tend l'atelier participatif, nous considérons ainsi l'interaction importante des deux questions de recherche pour comprendre leur construction identitaire sous l'angle de leurs parcours migratoire et scolaire.

## **La famille: partie intégrante de leurs construction et reconstruction identitaires**

La famille est très présente dans leur narration et c'est devenu encore plus saillant dans leurs récits numériques. Dans le visionnement des récits numériques, les jeunes ont clairement remémoré et exprimé la mobilité dans l'expérience migratoire comme un projet familial, porté par les parents principalement, pour la survie et la recherche d'une protection des membres. La famille est source de soutien, de fierté et de réconfort dans leurs parcours et ils le démontrent par l'utilisation d'images de leur famille, et certains accordent un volet entier à la famille dans leur récit numérique. Leur construction identitaire réfère à la famille qui a un rôle majeur dans leur vécu, leur manière d'accepter la migration et de concevoir leur futur.

## **Le récit numérique comme représentation de soi très personnalisée**

De ce fait, le récit numérique a été une technique qui a fait émerger des données qui ont corroboré celles des autres techniques de collecte de données, mais en même temps, il a été un dispositif catalyseur pour appréhender le sens de la construction identitaire des jeunes dans leur expérience narrative globale de leurs parcours migratoire et scolaire. Bien que l'étendue des formes narratives soit très grande, nous nous sommes tout de même arrêtée à cette technique de récit numérique pour notre projet, intéressante à différents niveaux dans un cadre participatif. Le recours à l'approche multimodale a permis d'aller à la découverte des multiples modes significatifs pour eux, dans le mouvement des images, des mots, des sons ou de la musique. Le récit numérique s'est avéré particulièrement édifiant pour mettre en lumière l'unicité des jeunes dans leur construction identitaire, et ce, dans un espace actif et non passif où le jeune choisit les modes à sa convenance, « à son image », au lieu de répondre à des questions qui guident, d'une certaine façon, leurs réponses.

Quand les jeunes nous dévoilent leurs mondes figurés, leur positionnement et leur construction de soi à travers la création de leur récit numérique, nous comprenons la nature très subjective de l'identité. Dans une même famille, la forme que prend le récit numérique est distincte. Chaque jeune intervient dans les différents mondes figurés en portant avec eux leur histoire personnelle, leur bagage socioscolaire et la manière dont ils naviguent et négocient à travers

leurs expériences dans l'action. Ainsi, ils ont une compréhension propre de l'école qui édifie des possibilités de mobilisation différentes, une reconstruction identitaire bien distincte. Quand Rosa apprend qu'elle doit poursuivre ses études secondaires en recommençant, elle n'a pas le même sens d'engagement que son frère Noah, qui lui ne recommence pas toutes ces études secondaires, mais poursuit son cheminement entamé au Mexique, avec une période d'adaptation en raison de la francisation qui s'est bien passée. Au niveau de leurs construction et reconstruction identitaires, il y a alors un décalage. Ce décalage est mis en évidence dans le récit numérique, comme dans celui de Nadia, par exemple.

### **Suis-je à ma place ? Vais-je l'être ici ou devrais-je l'être là-bas ?**

Le rapport à leur place et à leur futur est aussi figuré dans les récits numériques. Les jeunes plus âgés soulèvent une tension entre ce qu'ils étaient supposés être, où ils étaient rendus et ce qu'ils voulaient devenir au Mexique versus leur situation au Québec. Ils expriment les pertes et les recommencements. Cette tension suscite explicitement ou implicitement un découragement, vu dans leur récit numérique, et des perspectives un peu floues, mais aussi un besoin de s'affirmer autrement que par la vulnérabilité. Devant ce rapport à la place qui est marquée par une altérité et une marginalité, il y a une volonté de ne pas se montrer comme victime. Cette posture se remarque dans les récits numériques, soit par une volonté de cacher tout lien avec l'exil, de ne jamais évoquer leur statut de réfugié, soit par le besoin de dire « Ne lâchez pas ! » ou « je peux l'utiliser [la migration] pour voir des aspects positifs dans mon futur ». Cette volonté d'aller contre une posture de vulnérabilité nous éclaire sur le travail parfois ardu et délicat dans la construction identitaire à l'égard du paradoxe du statut de demandeur d'asile. Devant la protection que doit assurer le pays d'accueil pour les jeunes et les familles ayant vécu l'exil, ces jeunes, en attente de la résidence permanente, ont vu certaines contradictions. Les jeunes ont ressenti de l'insécurité, par la lenteur des décisions prises et par la réponse à l'audience, qui relève d'une seule personne, comme le dit Rosa, qui les place dans une situation de dépendance « contrainte » le temps que la résidence permanente leur soit octroyée.

Toutes ces dynamiques prennent part dans le mouvement et la complexité de la construction identitaire post-migratoire. Devant l'attente longue avant l'audience et l'obtention de la résidence permanente, les jeunes peuvent entrevoir des contradictions en essayant de construire des liens entre le passé, le présent et le futur. Cette reconstruction de sens, cette intention de transfert identitaire, peut être symbolisée par un besoin d'idéaliser, le pays d'origine ou le pays d'accueil. À cet effet, le rapport au pays d'origine semble exprimé différemment selon l'incidence qu'a le positionnement assigné à l'école, dans leur quotidien. Dans leurs récits, nous sommes témoins d'un passé plutôt magnifié, dans les parcours migratoire et scolaire, et d'un futur un peu moins idéalisé pour Nadia, Rosa et Lina-Maria ; ce qui semble l'inverse, dans une certaine mesure, pour Noah et Isabella. Noah insiste pour nous mettre en valeur les intérêts et les nouvelles passions qui lui sont maintenant accessibles grâce à la migration au Canada. Isabella nous dit aussi que ses multiples changements personnels, associés au départ vers le Canada, lui apparaissent maintenant comme bénéfiques.

### **L'affect qui guide leur processus de création**

De manière générale, les récits numériques autour de l'exil et de leur parcours scolaire, avant le départ comme après, s'inscrivent dans une charge émotive importante. Les modes utilisés dans l'expression autour du parcours migratoire font référence à des états affectifs qui oscillent entre l'angoisse par la réminiscence des motifs du départ, le soulagement par la fuite d'événements stressants, la joie et la curiosité devant la découverte d'un nouveau mode de vie, mais aussi la frustration et l'accablement d'un positionnement projeté par le système qui place certains jeunes dans une situation de ralentissement scolaire et social. Ces dimensions affectives sont présentes dans l'expérience narrative pour certains participants, mais deviennent plus exacerbées ou consolidées dans leur récit numérique. L'utilisation de la musique, des images, des mots placés à des endroits bien pensés permet de structurer, à leur convenance, l'expression de leurs mondes figurés, leur positionnement et leur construction de soi. L'aspect esthétique derrière la mise-en-scène et l'artisanat de son histoire réfèrent aux dimensions émotionnelles (Brushwood-Rose et Low, 2014, p. 31), mais aussi à la personnalisation de son histoire en y ajoutant une couleur propre à chaque participant, une unicité par le rassemblement presque infini de modes variés. En effet, les récits numériques

nous illustraient des intérêts, des représentations socioculturelles, des affinités ; leurs mondes imaginés autrement que par des mots alignés dans une réponse à une question prédéterminée. La musique choisie, les photos personnelles sélectionnées avec soin, les teintes très vives ou plus sobres, les mouvements rapides, etc., nous offraient une nuance à leur construction identitaire.

### **6.1.2.3 Espace de réflexivité pour accueillir la voix de ces jeunes**

Au cours des différentes activités menant au récit numérique, les jeunes ont pu mettre en valeur leurs forces, leurs intérêts et leurs habiletés de toutes sortes, allant au-delà de l'idée que la migration est un définitif recommencement à zéro. L'atelier a été mis en place comme espace pour faire place à la voix, mais aussi aux silences, comme vecteurs d'*empowerment*. Nous avons évoqué, à plusieurs reprises, la place qu'occupe le silence dans les parcours de ces jeunes, notamment envers leurs expériences spécifiques de l'exil. Le projet de recherche mené avec ces jeunes a donné lieu à un espace qui a permis, pour certains, de briser le silence dans un cadre sécuritaire. Ce cadre sécuritaire prend aussi en compte un espace pour permettre le silence, pour permettre de se raconter dans un temps et des modes voulus.

### **Écouter son histoire, celle des autres : la voix des jeunes**

L'expérience narrative, sous différentes formes, peut refléter un produit de leur histoire, mais aussi une reconnaissance individuelle et sociale, par la création de son histoire et la résonance que cette histoire peut avoir, notamment auprès des autres participants (Lundby, 2008). Le récit numérique par l'incitation à employer le son (musique, voix, effets sonores, etc.) et son rythme (la lenteur, la vitesse, le tempo), donc la propagation du son, permet de faire résonner son histoire à toutes oreilles tendues, donc au chercheur comme aux cochercheurs et à soi également (Low et Sonntag, 2013). Cette résonance contribue aussi à leur reconstruction identitaire dans un espace qui leur permet d'être actifs dans la façon dont les jeunes veulent témoigner ou pas de leur histoire (Pahl, 2011), ce qui diffère de l'entrevue par exemple. Nous avons constaté que Lina-Maria et Isabella n'ont pas parlé de leur expérience d'exil dans leur récit numérique et il s'avère que ce choix de mettre en sourdine cet



aspect de leurs parcours n'empêche pas l'accueil de leur voix et les accompagne plutôt dans leur réflexion et reconstruction identitaire.

« [...] *digital storytelling be understood as a process of representation that, rather than offering transparent access to the participant's experience or voice, offers participants a method for experimenting with (re) crafting themselves.* »  
(Brushwood-Rose et Low, 2014, p. 32)

En effet, le produit du récit numérique n'est pas à lui seul une copie de leur construction identitaire, mais il nous apprend, dans le processus de création et aussi lors des discussions avec les jeunes après le visionnement de leur récit numérique, sur leurs mondes figurés, leur positionnement et leur construction de soi. Le récit numérique, dans le processus et le produit, a eu une fonction de médiatisation en permettant la formulation des identités voulues, espérées et affirmées par leurs mondes figurés exprimés, leur positionnement extériorisé et leur construction de soi narrée : le récit devient un outil de reconstruction identitaire (De Tolly, 2007).

### **Témoignages de leur expérience**

Grâce à la contribution de chaque jeune à l'intérieur de cet espace, tous ont pu mettre à profit leurs compétences et leurs opinions sur leurs conditions à travers les activités proposées dans l'atelier et le récit numérique. Plusieurs propos des jeunes formulés au cours de l'atelier allaient dans ce sens et ont manifesté la reconnaissance d'une place accueillant leur voix. Voici deux exemples de témoignages sur l'atelier comme action alimentant la réflexion, l'*empowerment* et le processus de reconstruction identitaire:

« [...] on a remarqué aussi avec les vidéos, les images, les entrevues et tout comment on a vraiment changé à travers les années, tout cela grâce au magnifique travail. » [Isabella lors du groupe de discussion]  
« ce qui m'a le plus marqué c'est de revenir sur ça et revoir tout le parcours qu'on a fait... parce que maintenant, j'ai la résidence, je travaille, je parle français, je suis à l'école... c'est pas qu'on oublie parce qu'on la vécu, mais on pense pas [...] pis quand je l'ai fait [rn] ça m'a rappelé de tout ça, que c'était difficile [...] je vois ce que j'ai fait. » [Rosa en entrevue]

## **6.2 Limites, implications et pistes de recherche**

La visée de la voix des jeunes, la compréhension de la construction identitaire grâce à l'expérience narrative et le récit numérique, et l'établissement d'un espace créatif dans le cadre participatif ont donné lieu à des réflexions qui soulèvent des recommandations. Le travail d'une doctorante derrière la mise en place d'un projet participatif a aussi posé des défis et des limites qui pourront être envisagés pour de futurs projets de recherche. Nous souhaitons conclure par d'autres pistes de recherche qui pourront découler de cette thèse.

### **6.2.1 Limites, défis et forces**

#### **6.2.1.1 Les participants, le temps et la prétention de généralisation**

Une possible limite majeure de notre projet de recherche était liée au risque de « mortalité expérimentale » qui pouvait s'avérer élevé dans ce contexte-ci, dans la mesure où les jeunes doivent s'impliquer activement et durant au moins dix semaines, étalées sur plus de quatre mois. Nous avons envisagé cet aspect et avons considéré qu'un participant serait valable pour notre recherche s'il participait à plus de la moitié des activités de l'atelier ainsi qu'aux deux entrevues individuelles, sinon il était exclu pour l'étape de l'analyse des résultats, mais pas de l'atelier. De manière générale, puisque les jeunes réfugiés, en raison de leur statut, ont peu accès aux services d'aide de tout genre, particulièrement aux services de soutien scolaire, nous supposons qu'ils pouvaient être davantage « motivés » et que le taux de participation pourrait s'avérer relativement élevé (Taylor et Sidhu, 2011). Néanmoins, principalement et justement en raison de leur statut, leurs situations compliquaient leur participation à l'atelier, deux jeunes ont décidé de quitter l'atelier au tout début. Nous n'avons donc pas suffisamment de données à leur propos et ils n'ont malheureusement pas pu profiter de cet espace d'expression. Toutefois, comme la participation à certains programmes communautaires est même fortement suggérée par les enseignants et par les parents (Rahm et al., 2012), nous présagions que les jeunes participants seraient encouragés à s'y engager le plus longtemps possible. Le fait d'implanter l'atelier d'abord dans un programme communautaire déjà existant et reconnu par la communauté (*CASA via Santa Maria*), pouvait

aussi diminuer le risque d'abandon des jeunes. Nous pensions que cela pouvait ainsi augmenter nos chances de maintenir un taux de participation satisfaisant. Effectivement, malgré des imprévus quotidiens faisant état de leurs réalités, des horaires atypiques et des ennuis personnels ou familiaux menant à des annulations de dernière minute, tous les participants se sont montrés très impliqués dans l'atelier. Initialement, le projet de cet atelier devait s'étendre sur quelques semaines, mais étant donné ces circonstances, la collecte de données a duré quelques mois. Les jeunes ont apprécié ce prolongement, leur octroyant aussi plus de temps pour réfléchir sur leur récit numérique et le finaliser à leur convenance. Ce contact prolongé avec ces jeunes a été un atout important dans notre recherche et s'inscrit dans un critère de rigueur pour une recherche participative. Néanmoins, le facteur temps s'est toujours avéré non négligeable et un défi à surmonter au fil des rencontres. Le temps, l'énergie et l'investissement qu'implique un tel projet ont été un défi de taille. Pour la chercheuse principale, les nombreux préparatifs et ajustements, au fur et à mesure que le projet avançait, étaient exigeants, et pour les cochercheurs, concilier leurs horaires avec les séances planifiées de l'atelier ainsi que le développement d'une création portant sur son vécu pouvaient nécessiter des efforts de toutes parts. Étant donné les réalités de ces jeunes, leur emploi du temps et les modalités d'un projet de recherche doctoral, nous savions que la durée serait limitée. Par ailleurs, comme Vidal et Morissette (2014) l'indiquent, dans un article qui porte une réflexion sur les obstacles affrontés dans le cadre d'un projet doctoral, dont celui de réconcilier le temps du terrain et le temps de l'institution :

« [...] le temps de l'institution, qui correspond au temps des unités de rattachement universitaire qui encadrent le cheminement doctoral, et [...] le temps du terrain. Or ces deux temps [...] ne procèdent pas de la même logique et tendent à être contradictoires, ce qui vient complexifier la démarche d'un étudiant au doctorat » (Vidal et Morissette, 2014 p. 89).

Partant du fait que notre étude implique un nombre restreint de participants, nous pouvons prendre en considération sa prétention de généralisation. Par ailleurs, une des limites qui est souvent évoquée au sein d'études, surtout de méthodologies qualitatives, dont le nombre de participants est petit, se situe au niveau de sa capacité de généralisation. Nous pouvons en effet nous questionner sur la qualité généralisable de notre recherche, étant donné que seulement cinq jeunes y ont pris part. C'est une limite indéniable, mais à la fois contestable suivant nos

finalités de recherche et le paradigme adopté. Par ailleurs, le principe de scientificité de « généralisation » fait surtout référence aux recherches chapeautées par le paradigme positiviste ou post-positiviste (Scott et Garner, 2013). Puisque nous nous situons dans une posture de compréhension et aussi de mise en place de l'accueil de la voix des jeunes par un projet participatif, nos visées ne se situaient pas dans une posture explicative et de vérification ; la notion de pertinence ou de transférabilité est plus adéquate. En dépit de la taille du groupe de jeunes participants, la richesse des données issues d'instruments de collecte variés dénote une force dans ce projet de recherche. Il apparaît que le principe de pertinence de recherche peut convenir, attendu qu'il y a un manque de ce type de recherche auprès des jeunes ayant vécu l'exil. Les données ont permis une lecture nuancée et complexe du vécu des cinq jeunes et faisant part, finalement, de tout un univers qui présente des personnages, des lieux, des pratiques, etc. Il serait tout de même intéressant d'envisager de tels projets impliquant un très grand nombre de participants et dans des contextes différents. Nous avons rejoint des jeunes d'origine mexicaine, non intentionnellement, mais il serait bien venu d'effectuer d'autres études avec des jeunes d'origines diverses.

### **La recherche à travers un atelier participatif dans le cadre d'un projet doctoral**

« La finalité [de la recherche-action] porte non pas sur la recherche de lois universelles, mais sur la reconnaissance de la diversité et de la spécificité. La recherche se réalise auprès des gens ordinaires, voire marginaux [...] Elle vise à développer auprès de ces personnes une perception critique de leur réalité et à développer leurs habiletés à contrôler leur propre destinée. » (Gélineau, 2001, p. 14)

Nous avons évoqué quelques limites et défis qui sous-tendent le cadre participatif dans le chapitre méthodologique, nous souhaitons y revenir. Dans un contexte doctoral devant suivre des protocoles spécifiques, les défis et les limites peuvent se retrouver dans la conception même de la recherche (Scott et Garner, 2013). Dans notre cas, il a été difficile de faire prendre totalement en charge les co-chercheurs dans toutes les étapes de la recherche. Nous avons tout de même explicité notre intention de recherche et l'axe de recherche retenu en accordant une prépondérance au développement d'un espace pour déployer leur voix et tendre vers un équilibre des rôles dans la formation des connaissances. Dans cette recherche, le chercheur ne

dicte pas, il facilite, accompagne et guide les cochercheurs, ceux-ci essentiellement sont impliqués à « *grow the data* » (Scott et Garner, 2013, p. 154) ; le corpus qui sera analysé. Incomber aux jeunes la responsabilité de toute l'analyse et des questions de recherche constituait un réel défi. C'est notamment une limite de notre projet et à prendre en considération pour amorcer une réflexion sur d'éventuelles recherches de ce genre. L'interprétation de tout le processus et du récit numérique avec les jeunes représente une limite, elle n'a pas été optimalement réalisable puisque vers la fin de l'atelier, nous n'avons pas réussi à planifier de rencontres supplémentaires à cet effet. Certains jeunes étaient en période d'examens, d'autres prévoyaient déménager et occupaient un emploi en même temps que leurs études de manière plus intensive.

Étant donné la nature d'un projet doctoral, les choix méthodologiques et théoriques ont été guidés par la chercheuse principale : la doctorante. Néanmoins, dans l'idée de l'approche participative embrassée dans ce projet, nous avons permis un espace sécuritaire qui visait la voix des jeunes. L'installation d'un espace sécurisant et facilitant la parole était fondamentale dans ce projet de recherche, un point fort de celui-ci. À ce titre, bien des aspects de natures méthodologique et logistique ont été pensés pour instaurer un lieu favorable dans l'établissement d'un petit groupe, par exemple, et dans l'écoute des participants pour convenir des emplacements à la fois pratiques et confortables pour eux. Par ailleurs, comme Low et Sonntag (2013) l'ont noté, repenser à l'accueil de la voix, c'est aussi accorder un espace à l'écoute, empathique, dans un cadre pédagogique, mais aussi de recherche participative par exemple. La mise en place d'un lieu visant la parole de ces jeunes peut exiger de repenser la conception de son cadre pour encourager l'écoute qui implique « une tension, une intention et une attention » (Low et Sonntag, 2013, p. 772). Comme élève, le cadre scolaire exige souvent que le jeune prenne une posture de celui qui se tait devant l'adulte qui parle, et peut-être encore plus fortement dans le contexte d'un élève qui est dans un rapport parfois malaisant avec la langue d'accueil. À cet égard, nous avons voulu créer un lieu de rencontre permettant l'écoute attentive de ces jeunes par la possibilité d'utiliser la langue voulue, le mode d'expression voulu, dans le récit numérique et de se cadrer dans un environnement ludique. Les participants, surtout en groupe, pouvaient discuter librement, partager des plats cuisinés, danser sur leur musique préférée, tout en travaillant sur l'élaboration de leur récit numérique.

## Ma posture

Dans le cadre méthodologique et dans ce chapitre-ci, nous avons noté notre rôle comme chercheuse principale dans ce projet ; notamment un rôle d'accompagnatrice pendant plusieurs semaines. À cet effet, ma posture risquait d'affecter la présentation de leur narration : pour cacher certaines informations, altérer des propos contribuant à refléter différemment leurs mondes figurés, leur positionnement et leur construction de soi. Le fait d'être en contact prolongé avec ces jeunes au cours de l'atelier favorise le développement d'un rapport étroit, mais peut aussi, dans cette lignée, contribuer à vouloir maintenir pour ces jeunes une relation conviviale entre nous tous et donc basée sur la cordialité et, possiblement, inciter une certaine retenue. En tant que chercheuse principale, nous devons rester sensible à l'impression de retenue et en faire mention dans les résultats, si tel était le cas. Néanmoins, l'intention était de créer un espace ouvert aux dialogues voulus, en prenant en compte que les jeunes pouvaient décider à tout moment d'omettre des aspects de leur vie, ou de les narrer autrement, donnant lieu à un espace de pouvoir sur les connaissances à leur égard. Nous n'avons pas identifié de moments particuliers où les jeunes pouvaient faire preuve d'une grande retenue allant à l'encontre de leur authenticité. Mais, il est vrai, et plutôt attendu, faut-il le dire, qu'une timidité et une réserve de la part de participants se ressentaient au tout début de l'atelier. Ainsi, un réajustement de la planification des séances, combinant des rencontres en groupe et des rencontres individuelles, a semblé favoriser une aisance et établir un climat de confiance auprès de ces participants permettant de se livrer avec authenticité. Aussi, comme chercheuse principale, nous n'avons jamais fait l'expérience d'un processus migratoire semblable, ce qui pouvait *a priori* induire un sentiment de méfiance auprès des participants. Par contre, il nous est apparu que cette position nous plaçait plutôt dans une posture de distanciation, mais fortement intéressée, et que les jeunes se sont situés à mon égard presque immédiatement dans une posture d'expert, voulant m'en apprendre davantage. Cette non-expérience de la migration de la chercheuse doctorante pour les co-chercheurs a semblé solidifier leur position d'expert et mobiliser leur voix directement dans le cadre de ce projet de recherche.

## 6.2.2 Implications et pistes de recherche

Les retombées de ce projet de recherche peuvent se révéler à différents niveaux selon le secteur ou l'acteur concerné. D'abord, cette étude met en valeur l'intérêt d'édifier des projets de recherche concernant les jeunes, *avec* ces jeunes pour mieux comprendre leur identité, leurs parcours scolaire et migratoire, et afin, notamment, d'implanter des pratiques favorisant le bien-être psychosocial de ces jeunes et leur réussite éducative. Les connaissances tirées directement des récits des jeunes nous offrent des portraits plus nuancés et conformes aux réalités plurielles pour mieux répondre à leurs besoins, justement en nous permettant de cibler les besoins de manière plus appropriée. À cet égard, rappelons que les jeunes fréquentant les CEA soulèvent des enjeux préoccupants pouvant affecter, d'une façon comme d'une autre, leur construction identitaire et leur réussite éducative globale. Ces résultats convergent avec ceux d'autres études réalisées dans le secteur d'éducation aux adultes, dont celle de Potvin et Leclercq (2014). Nous constatons que l'orientation dès l'âge de 16 ans vers les CEA, la francisation dans un cadre spécifique (sans possibilité de faire d'autres cours en même temps quand les jeunes n'ont pas la résidence permanente) ainsi que l'approche très morcelée et individualisée peuvent entraver la motivation scolaire et le cheminement satisfaisant dans cette institution scolaire. Ces aspects peuvent aussi affecter la réussite et la persévérance scolaires. Ce passage en CEA peut également nuire à l'accès et à la poursuite d'études postsecondaires ; un aspect non négligeable dans le parcours scolaire et l'intégration sociale. Selon nos résultats, faisant écho à d'autres recherches, nous proposons des pistes d'action, qui devront vraisemblablement être adaptées et discutées pour convenir aux mandats des institutions scolaires.

Nous suggérons, en premier lieu, de documenter davantage les milieux des FGA (formation générale aux adultes) pour notamment comprendre les ressources octroyées et celles mobilisées par ceux qui fréquentent ces centres. Ce cadre scolaire semble faire face à une incompréhension chez les familles et les jeunes, issus de l'immigration de catégorie humanitaire ou non. Puis, un débat de fond doit également être lancé sur les services offerts dans les CEA et les pratiques transitionnelles possibles pour les élèves passant des classes d'accueil aux CEA. D'ailleurs, nous pensons qu'une réflexion doit être ouverte sur la

possibilité que les élèves, comme ceux faisant partie de notre projet de recherche, puissent bénéficier d'un cheminement prolongé à l'école secondaire, celle-ci ayant des infrastructures déjà en place depuis plusieurs années, même si ces élèves atteignent l'âge de 16 ans. Nous croyons que la situation de ces élèves ayant vécu l'exil est plutôt différente de bien d'autres élèves en CEA (non-décrocheurs, encore motivés à cheminer dans le cadre scolaire de l'école secondaire, etc.) et ces jeunes peuvent disposer, à l'école régulière, de diverses ressources pour les accueillir et mener à terme leurs études secondaires. Inscrits en CEA, les jeunes participants nous ont parlé de leurs défis, leurs sentiments d'échec et de ralentissement scolaires ; nous devons repenser l'organisation de ce cadre et les modalités d'inclusion scolaire pour ces jeunes.

Ce projet de recherche se situe dans une mouvance de recherches et d'interventions pour combler des besoins que le gouvernement du Québec reconnaît. De plus en plus d'initiatives sont pensées pour accueillir le vécu, encourager la réappropriation des histoires des familles et des jeunes issus de l'immigration et pour porter une oreille attentive aux jeunes dans un cadre pédagogique (Sonntag et Low, 2012 ; Armand, Kanouté, Mangan, Papazian-Zohrabian, Rachédi et Vatz Laaroussi, 2015). Tout de même, un constat qui fait en quelque sorte consensus auprès des jeunes participants et de la documentation dégagée dans notre problématique se situe au niveau du manque de pratiques ou d'activités scolaires et extrascolaires développées pour les jeunes ayant vécu l'exil et qui mettent en valeur la narration de leurs parcours.

*« We need projects that will involve people in exploring what it means to remember, and what to do memories to make them active and alive, as opposed to mere objects of collection. »* (Micheal Frish cité dans High, 2014, p. 3)

Dans la même optique que cette citation qui apparaît en introduction à l'ouvrage *« Oral History at the Crossroads – Sharing life stories of survival and displacement »*, nous pensons qu'il y a toujours un besoin d'espaces qui mobilisent et encouragent la réminiscence des souvenirs de ces jeunes ayant vécu un contexte migratoire singulier dans l'optique qu'ils se réapproprient leurs histoires et partagent leurs perspectives d'avenir. Ces espaces d'accueil de leur voix sont des tuteurs d'agentivité et deviennent, bien qu'ils le soient déjà, des acteurs importants de la société, de leur société. La composition de son histoire et le récit de soi par



l'expérience narrative et la création d'un récit numérique peuvent se révéler un catalyseur de changements personnels, de changements sociaux importants (Chen, 2015). Aussi, la participation même dans un projet de recherche menant à des connaissances à leur égard peut constituer une forme active de transformation sociale. Rachédi (2008) suggère la pratique de l'écriture comme forme thérapeutique et de témoignage : « faire de l'écriture un partenaire de la construction identitaire » (p. 314). Dans un même ordre d'idées, nous pensons que les formes de création narrative, multimodales ou non, peuvent accompagner le processus d'ajustement qu'exige la migration et constituer des outils puissants d'émancipation. De plus, ces pratiques peuvent mettre en valeur les acquis de ces jeunes, autoriser une relation harmonieuse entre la langue maternelle et la langue d'accueil, mais aussi briser le silence derrière le contexte de l'exil, même plusieurs années après le départ. Pour ces jeunes, nous devons mettre en place d'autres espaces, dans le secteur de la recherche comme de l'intervention et de l'éducation, ayant des implications multidimensionnelles.

Finalement, le recours à une approche multimodale et plus précisément, au récit numérique, a permis d'envisager les multiples modes, chez le jeune, pour nous transmettre ses expériences, ses conceptions, ses compétences, etc. Nous sommes d'avis qu'il devient indispensable d'ouvrir aussi les discussions sur les potentiels méthodologique et théorique des outils et des pratiques qui vont au-delà des méthodes plus traditionnelles.

*«Multimodal research has changed the landscape for what are accepted as analysable data: In contrast to words, nonverbal signs have often been excluded from study on the grounds that they are problematic for data collection and analysis, ancillary to learning through spoken or written modes and are idiosyncratic or arbitrary, characterized by personal and cultural variations with limited functional potential that renders them unsuitable for systematic forms of analysis.» (Fewitt, 2006, p. 27)*

Sans banaliser les contributions indéniables des instruments classiques comme les entrevues individuelles, il demeure que la multimodalité est encore très peu explorée et peut nous conduire vers de nouveaux axes de recherche, de nouvelles manières de saisir et d'analyser les données. En ce sens, des réflexions devront tenir lieu sur la place qu'occupe et que peut occuper la multimodalité, notamment ses forces et ses limites méthodologiques dans les recherches de diverses disciplines. Dans le cas de notre projet de recherche, nous nous

sommes posée plusieurs questions quant à la présentation des données au niveau du récit numérique. Comment rendre le « chaotique » riche des expériences narratives et des multiples modes en quelque chose de lisible, et aussi, que faire du mode kinésique? Il s'est avéré un défi important dans notre projet de recherche et nous a conduit à nous interroger et négocier sur la lecture des données, la transcription des données et leurs interprétations, des questions notamment posées par d'autres chercheurs (Brushwood-Rose et Low, 2014).

L'exploitation des récits numériques ou des pratiques issues de la multimodalité peut aussi être ajoutée au bagage d'intervention de praticiens, tant dans le domaine de l'éducation que dans le domaine de l'intervention psychosociale. Le récit numérique peut être réinvesti dans un cadre pédagogique, dans une classe d'accueil par exemple, comme exercice d'éveil aux langues ou comme projet parascolaire en sciences. Le récit numérique permet de déployer plusieurs compétences artistiques et en technologie, il est donc facilement adaptable selon la matière enseignée.

### **6.3 Conclusion**

Pour conclure, nous avons voulu comprendre l'identité et explorer la manière dont les jeunes pouvaient nous en apprendre sur leurs parcours migratoire et scolaire à travers leur narration. Ce projet de recherche a été initié par des réflexions émises au cours d'une recherche antérieure, celle de maîtrise. Il a constitué un prolongement et un approfondissement sur la réalité de jeunes ayant vécu l'exil, maintenant installés et faisant partie de la société québécoise depuis plusieurs années. Ce projet de recherche, grâce à l'implication de cinq participants, s'est inscrit dans une approche accueillant la voix des jeunes. Toutefois, nous pensons que ce type de recherche et nos connaissances à propos de ces jeunes pourraient être enrichis par des collaborations avec des intervenants scolaires, communautaires et des membres de la famille. Leurs points de vue et implications dans une recherche participative donneraient lieu à une vision holistique pour encore mieux déceler les besoins des jeunes et en vue de favoriser leur réussite éducative et leur intégration sociale. Étant donné des balises définies dans cette recherche, des limites se sont aussi entrevues dans la durée et la diffusion des créations. Pour des raisons éthiques importantes et non négligeables dans ce contexte de

recherche, des données n'ont pas été présentées et la diffusion des récits numériques a été restreinte. Ce sont des enjeux considérables dont nous devons faire face et pour lesquels il faudra y réfléchir.

Ultérieurement, des recherches dans une perspective longitudinale pourraient être conduites en plusieurs temps. Par exemple, nous pourrions envisager de faire une telle recherche immédiatement après l'arrivée des jeunes au Québec, dans un premier temps, puis dans un deuxième, trois ou cinq années plus tard pour retracer les parcours à différents moments. Des recherches menées avec des jeunes d'âges différents pourraient également envisager un accompagnement sur une longue période. Idéalement, un projet de création de récit numérique s'étendrait sur plusieurs mois, voire une année, pour installer un climat de confiance et laisser le temps aux participants d'envisager les moyens de diffusion possibles. À ce propos, notre projet n'a pas donné instantanément une grande visibilité extérieure à notre connaissance, bien que deux des participants aient mentionné avoir présenté leur récit numérique dans un cadre scolaire et à leur famille, et ce, un an après la collecte de données. Pour de futures recherches, il serait intéressant de réfléchir plus longuement au rôle et à l'impact de la diffusion dans une telle recherche participative usant d'une création narrative comme le récit numérique.

En somme, il serait pertinent de mener de nouvelles recherches auprès de ces jeunes ayant vécu l'exil, tant pour des préoccupations sociales que scientifiques. La recherche, sous ses différentes formes, est un moteur de connaissances et de transformations sociales importantes et peut nous guider vers une meilleure compréhension de l'Autre. Une façon de mieux comprendre l'Autre c'est notamment de lui octroyer un espace pour s'exprimer, ne pas le confiner à étouffer sa voix ni à la crier, mais la poser et lui donner sa place appropriée.

## Bibliographie

- Abrams, S. S., Rowsell, J. et National Society for the Study of Education. (2011). *Rethinking identity and literacy education in the 21st century*. New York: Teachers College Columbia University.
- Adams, L. et Kirova, A. (2007). *Global migration and education : school, children, and families*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Agier, M. (2002). *Aux bords du monde, les réfugiés*. Paris : Flammarion.
- Alazem, F. (2013). Le Canada, terre d'accueil? *Relations* (769), 6-7. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/70685ac>
- Anadón, M. (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Armand, F. (2005). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 441-469. doi : 10.7202/012764ar
- Armand, F. (2011). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal (2007)*. Repéré à : [http://www.im.metropolis.net/medias/Rapport\\_ARMAND-PASAF.pdf](http://www.im.metropolis.net/medias/Rapport_ARMAND-PASAF.pdf)
- Armand, F. (2013). Former les futurs enseignants à oeuvrer en contextes de diversité : une priorité au Québec. *Québec français*, (168), 83-85. Repéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/68674ac>
- Armand, F. et Dagenais, D. (2012). S'ouvrir à la langue de l'autre et à la diversité linguistique. *Education Canada*, 52(2). Repéré à : [www.cea-ace.ca/fr/education-canada/article/s%E2%80%99ouvrir-%C3%A0-la-langue-de-l%E2%80%99autre-et-%C3%A0-la-diversit%C3%A9-linguistique](http://www.cea-ace.ca/fr/education-canada/article/s%E2%80%99ouvrir-%C3%A0-la-langue-de-l%E2%80%99autre-et-%C3%A0-la-diversit%C3%A9-linguistique)
- Armand, F., Kanouté, F., Magnan, M.-O., Papazian-Zohrabian, G., Rachédi, L., Vatz Laaroussi, M. et al. (2015) *Développer les compétences à écrire d'élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d'ateliers d'expression créatrice théâtrale, d'approches plurilingues de l'écriture et de rétroactions correctives*. Programme de recherche sur l'écriture- action concertée. Rapport déposé au Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) Montréal: MEESR et FRQSC
- Arsenault, S. (2010). Les réfugiés colombiens au Québec : des pratiques transnationales centrées sur la famille. *Lien social et Politiques*, (64), 51-64. doi : 10.7202/1001399ar

- Bahi, P. et Piquemal, N. (2013) Dépossession socio-économique, linguistique et résilience : horizons de mobilité sociale chez les élèves immigrants, réfugiés au Manitoba. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 25(1), 109-128.
- Banks, M. (2001). *Visual methods in social research*. London : SAGE.
- Baribeau, C. (1996). La rétroaction vidéo et la construction des données. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 577-598. doi : 10.7202/031894ar
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord : un instrument de collecte de données indispensable. *Recherches qualitatives, Hors série*(2), 98-114.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. doi : 10.7202/1016748ar
- Barnes, C. et Mercer, G. (1996). *Exploring the divide : illness and disability*. Leeds: Disability Press.
- Barou, J. (2013). Demandeurs d'asile et réfugiés. Entre désir d'oubli et reconquête mémorielle du pays. *Ethnologie Française*, 43(1), 11-18.
- Barragan, R. (2014). *Représentations sociales de l'amour, de la sexualité et de la violence chez les jeunes immigrants mexicains* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Repéré à : <http://www.archipel.uqam.ca/6161/1/M13272.pdf>
- Bash, L. et Zezlina Phillips, E. (2006). Identity, boundary and schooling: perspectives on the experiences and perceptions of refugee children. *Intercultural Education*, 17(1), 113-128. doi: 10.1080/14675980500502123
- Béji, K. et Pellerin, A. (2010). Intégration socioprofessionnelle des immigrants récents au Québec : le rôle de l'information et des réseaux sociaux. *Relations industrielles*, 65(4), 562-583. doi : 10.7202/045586ar
- 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. Repéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/019683ar>
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., et Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303-332. doi:10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x
- Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie : l'enquête et ses méthodes* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Bérubé, L. (2004) *Parents d'ailleurs, enfants d'ici : dynamique d'adaptation du rôle parental chez des immigrants*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Biémar, S. (2009) Un schéma descripteur des images identitaires de la relation pédagogique construit par analyse inductive des données brutes. *Recherches qualitatives*, 28(1), 53-75.
- Bisson, R. et Ahouansou, P. (2013). *Intégration des jeunes réfugiés en milieu scolaire dans les communautés francophones en situation minoritaire de cinq provinces : Colombie-Britannique, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Nouvelle-Écosse*. Repéré sur le site web de la Ville de Montréal.
- Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J. (2007) Liminaire. *Éducation et francophonie: Les outils de la recherche participative*, 35(2), 1-11
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, J.-F. (2012). La multimodalité : mieux comprendre la communication actuelle [et à venir]. *Québec français*(166), 46-47. Repéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/67267ac>
- Boy, T. et Dumora, B. (2008). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (1ère partie). *Constructivisme et constructionnisme : fondements théoriques. Orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 365-386.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality, *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Brushwood-Rose, C. et Low, B. (2014). Visual Narrative and the Craftedness of Texts: Interpretation and Research in Community-based Media Production. *Visual Studies*, 29(1), 30-39
- Buckingham, D. (2008). *Youth, identity, and digital media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Budach, G. et Patrick, D. (2011). Donner une voix aux Inuit urbains : « Photovoice » comme une pratique de multilittératie dans la construction d'identité et de savoirs transfrontaliers. *Cahiers de l'ILOB - Université d'Ottawa*, 2, 35-55
- Burnett, K. (2013). Feeling like an outsider: a case study of refugee identity in the Czech Republic. *UN High Commissioner for Refugees (UNHCR)*, 1-30. Repéré à : <http://www.refworld.org/docid/510fad252.html>
- Calvé-Thibault, M. (2012). *La création vidéo comme levier de changement le projet Wapikoni mobile à Opitciwan* (Mémoire de maîtrise en communication, Université du Québec à Montréal). Montréal. Repéré à : <http://www.archipel.uqam.ca/4875/>

- Cammarota, J. (2011). A Sociohistorical Perspective for Participatory Action Research and Youth Ethnography in Social Justice Education. Dans *A Companion to the Anthropology of Education* (p. 517-529). Wiley-Blackwell.  
doi: 10.1002/9781444396713.ch30
- Cammarota, J. et Fine, M. (2008). *Revolutionizing education : youth participatory action research in motion*. New York, NY: Routledge.
- Caouette, M. (2011). Les recherches participatives : quelques enjeux pour les doctorants. *Recherches qualitatives, Hors série*(13), 1-6.
- Chang, A. (2013). Identity Production in Figured Worlds: How Some Multiracial Students Become Racial Atravesados/as. *Urban Review*, 46(1), 25-46.
- Chaxel, S., Fiorelli, C., et Moity-Maïzi, P. (2014, janv.). Les récits de vie : outils pour la compréhension et catalyseurs pour l'action: L'approche biographique. *Interrogations*, (17). Repéré le 21 janvier 2014 à : <http://revue-interrogations.org/Les-recits-de-vie-outils-pour-la>.
- Chen, C. (2015). *Digital Storytelling with Refugee Youth: A Tool for Promoting Literacy and Youth Empowerment And a Catalyst for Social Action*. (Master), University of Massachusetts Amherst, Massachusetts (Paper 34.)
- Chevalier, J. M. et Buckles, D. (2013). *Participatory action research : theory and methods for engaged inquiry*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Chow, O. (2015). *The need to welcome refugees and immigrants - and establishing leadership by welcoming more...* Paper presented at the 8th Annual Conference of the Canadian Association for Refugee and Forced Migration Studies Toronto.
- Ciceri, C., Mc Andrew, M., Bourguignon, A., Lavoie, H., Gauthier, J., et Ministère de l'emploi de la solidarité sociale et de la famille [MESSF]. (2004). *L'accueil et l'intégration des enfants immigrants ou de familles immigrantes dans les services de garde recension des écrits au Québec, au Canada et dans d'autres sociétés*. Direction des communications. Repéré à : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/49874>
- Citoyenneté et Immigration Canada [CIC]. (2011). *Faits et Chiffres : Aperçu de l'immigration*. Ottawa : Recherche et Évaluation : Citoyenneté et Immigration Canada.
- Citoyenneté et Immigration Canada [CIC]. (2014). *Faits et Chiffres : Aperçu de l'immigration: Résidents permanents et temporaires*. Ottawa: Recherche et Évaluation: Citoyenneté et Immigration Canada.
- Claes, M. et Lannegrand-Willems, L. (2014). *La psychologie de l'adolescence*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

- Clark, C. D. (2011). *In a younger voice : doing child-centered qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Cleveland, J., Dionne-Boivin, V. et Rousseau, C. (2013). L'expérience des demandeurs d'asile détenus au Canada. *Criminologie*, 46(1), 107-129.
- Cloutier, R. et Drapeau, S. (2015). *Psychologie de l'adolescence*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Cohen-Scali, V. et Guichard, J. (2008). L'identité : perspectives développementales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 321-345.
- Collins, R. (2012). Repartir à zéro loin de sa terre natale : la réinstallation des Lost Boys and Girls of Sudan au Canada. *Criminologie*, 45(1), 51-69.  
doi : 10.7202/1008376ar
- Conseil canadien pour les réfugiés [CCR]. (2004). Rapport Impact de la Loi sur l'Immigration et la protection des réfugiés sur les enfants. Montréal: Conseil canadien pour les réfugiés.
- Conseil canadien pour les réfugiés [CCR]. (2010). *Réfugiés et immigrants : un glossaire*. Montréal : Conseil canadien pour les réfugiés.
- Conseil canadien pour les réfugiés [CCR]. (2013). *Bilan de l'année 2012 pour les réfugiés et autres nouveaux arrivants au Canada*. Montréal : Conseil canadien pour les réfugiés.
- Crafter, S. et de Abreu, G. (2010). Constructing Identities in Multicultural Learning Contexts. *Mind, Culture, and Activity*, 17(2), 102-118.  
doi:10.1080/10749030802707895
- Cummins, J. et Early, M. (2011). *Identity texts : the collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Cummins, J., Association of Deans of Education in Ontario Universities, et Gouvernement de l'Ontario. (2007). *Promoting literacy in multilingual contexts. What works? Research into practice* [microform]. Ontario: Literacy and Numeracy Secretariat.
- Curwood, J. S. et Gibbons, D. (2010). "Just Like I Have Felt": Multimodal Counternarratives in Youth-Produced Digital Media. *International Journal of Learning and Media*, 1(4), 59-77. doi:10.1162/ijlm\_a\_00034
- Dagenais D., Day E., et Toohey K. (2006). A Multilingual Child's Literacy Practices and Contrasting Identities in the Figured Worlds of French immersion. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 205–218.
- Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques *Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2), 15-46. Repéré à : [http://acedle.org/IMG/pdf/02\\_Dagenais.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/02_Dagenais.pdf)



- Dagenais, D. et Toohey, K. (2014). La production vidéo : une pratique multimodale pour tisser des liens entre l'école et les littératies hors scolaires. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 17(2), 8-31.  
doi : 10.7202/1030886ar
- Daiute, C. (2010). *Human development and political violence*. New York; Cambridge: Cambridge University Press.
- De Block, L. et Buckingham, D. (2007). *Global children, global media : migration, media and childhood*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- De Ketele, J. M. et Maroy, C. (2006) Quels critères de qualité pour les recherches en éducation. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherches aux critères de qualité* (p. 219-249). Bruxelles : Éditions de Boeck Université.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012a). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones ? *Diversité urbaine*, 12(1), 69-85.  
doi : 10.7202/1019212ar
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012b). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. Repéré sur le site de la Ville de Québec.
- De Tolly, K. (2007). *Digital stories as tools for change: a study of the dynamics of technology use in social change and activism*. University of Pretoria.
- DeLavergne, C. (2007). *La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative*. Document présenté lors de Bilan et perspectives de la recherche qualitative, Québec.
- Delgado, M. et Staples, L. (2008). *Youth-led community organizing theory and action*. Repéré à : Oxford Scholarship Online. Restreint à l'UCLA  
<http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195182767.001.0001>
- Demazière, D. (2007). Réduire la dissonance identitaire dans les interactions avec autrui. . *Négociations*, 2(8), 73-89. doi : 10.3917/neg.008.0073.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83.
- Demazière, D. et Dubar, C. (2007). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2000). *The handbook of qualitative research* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.

- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. et Smith, L. T. (2008). *Handbook of critical and indigenous methodologies*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258. doi:10.7202/012754ar
- Deutsch, N. L. (2008). *Pride in the projects : teens building identities in urban contexts*. New York: New York University Press.
- Diallo, L. et Lafrenière, G. (2007). Intervenir auprès des survivants de guerre, de torture et de violence organisée : compte-rendu d'un projet de recherche entre l'Université Wilfrid Laurier et le Centre de santé communautaire de Hamilton et Niagara. *Reflets*, 13(1), 41-77. Repéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/016812ar>
- Dion, P. (2010). Migrations secondaires des nouveaux immigrants au cours de leurs quatre premières années au Canada : motivations et trajectoires. *Cahiers québécois de démographie*, 39(2), 243-273. doi:10.7202/1003587ar
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C. et Groleau, A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles*. Repéré à : [http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/projet\\_transitions/Note3\\_finale.pdf](http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/projet_transitions/Note3_finale.pdf)
- Dubé-Quenum, M. (2013). *Enfants d'ici venus d'ailleurs de la violence et stratégies d'adaptation déployées pour y faire face* (thèse de doctorat, Université Laval). Québec. Repéré à : <http://www.theses.ulaval.ca/2013/29988/>
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil.
- Elden, S. (2012). Inviting the messy: Drawing methods and 'children's voices'. *Childhood*, 20(1), 66-81. doi: 10.1177/0907568212447243
- Élodil et ERIT. (2013) *Guide Théâtre Pluralité ÉLODIL*. Repéré à <http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/tpe/12-complet.pdf>
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Erikson, E. H. (1978). *Adulthood : essays* (1<sup>re</sup> éd.). New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed : a review* (1<sup>re</sup> éd.). New York: Norton.
- Erikson, E. H. et Erikson, J. M. (1997). *The life cycle completed*. New York: W.W. Norton.
- Erikson, E. H. et Frye, N. (1968). *Identity, youth, and crisis* (1<sup>re</sup> éd.). New York: W.W. Norton.
- Fals-Borda, O. et Rahman, M. A. (1991). *Action and knowledge : breaking the monopoly with participatory action research*. New York: Apex Press.

- Fantino, A. M. et Colak, A. (2001). Refugee children in Canada: Searching for identity. *Child Welfare*, (80), 587-596. Repéré à Academic Search Complete (A. N° 5377635).
- Gakuba, T.-O. (2001). *Les répercussions de la guerre et de l'exil sur l'identité des jeunes rwandais en France et en Suisse* (Thèse de Doctorat, Université de Genève, sciences de l'Éducation). Repéré à : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>
- Gallant, N. et Denis, W. B. (2008). Relever le défi de la diversité : une comparaison des idéologies en éducation en contexte minoritaire et majoritaire au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan. *Éducation et francophonie*, 36(1), 142-160. Repéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/018094ar>
- Gallant, N. et Friche, C. (2010). Être ici et là-bas tout à la fois : réseaux sociaux en ligne et espaces d'appartenance chez les jeunes immigrants au Québec. *Lien social et Politiques*(64), 113-124. Repéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/1001403ar>
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gélinas, C. et Vatz Laaroussi, M. (2012) Les lieux de culte comme espaces d'intégration pour les nouveaux arrivants : l'exemple de Sherbrooke. *Diversité urbaine*. 12(2), 35-51
- Gélineau, L. (2001). *Fondements pour une "théorie ancrée" de la conscientisation dans le cadre de la recherche-action participative et de l'éducation dans une perspective mondiale*. Montréal : Université de Montréal.
- Gendron, S. (2001). *La pratique participative en santé publique : l'émergence d'un paradigme*. Montréal: Université de Montréal
- Généreux, A. et Thompson, W.A. (2008) Lights, camera, Reflection ! Digital Movies:A Tool for Reflective Learning. *Journal of College Science Teaching*, 37(6), 21-25.
- Gibbons, D. (2010). Tracing the paths of moving artifacts in youth media production. *English Teaching: Practice and Critique*, 9(1), 8-21. Repéré à: <http://edlinked.soe.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2010v9n1art1.pdf>
- Girault, Y. (2005). Des recherches participatives aux communautés d'apprentissage en éducation relatives à l'environnement : des situations de co-construction de savoirs. Dans L. Sauvé, I. Orellana, et É. Steenberghe van (dir.), *Éducation et Environnement - Un croisement de savoirs* (Vol. 104, p. 85-102). Montréal : Collection Les Cahiers scientifiques de l'Acfas.
- Giroux, N. (2006). *Vers une narration réflexive? Le storytelling: concepts, outils et applications* (p. 37-59). Paris : Hermes Science Publications : Lavoisier.

- Godin, M. et Doná, G. (2016) "Refugee Voices," *New Social Media and Politics of Representation: Young Congolese in the Diaspora and Beyond*. *Refuge: Revue canadienne sur les réfugiés*, 32(1), 60-71.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Goodspeed, P. (2015). *From the Indochinese Refugee Crises and UNHCR's Nansen Medal to the Silent Indifference of the Syrian Refugee Crisis 2011-2015*. Document présenté au *Advancing Protection and the Rights of Refugees in a Global Era of the Criminalization of Migration*, à Toronto. Repéré à : <http://carfms.org/wp-content/uploads/2015/11/CARFMS-WPS-No5-Peter-Goodspeed.pdf>
- Goyette, G. et Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sillery, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Guerrero, A. L. et Tinkler, T. (2010). Refugee and Displaced Youth Negotiating Imagined and Lived Identities in a Photography-Based Educational Project in the United States and Colombia. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(1), 55-74.  
doi:10.1111/j.1548-1492.2010.01067.x
- Guyon, S. (2011). La réinstallation des réfugiés sélectionnés à l'étranger au Québec, un secret bien gardé !, *L'établissement international au Canada*. 24(3-4), 16-21.
- Haffejee, B. (2015) African Refugee Youths' Stories of Surviving Trauma and Transition in U.S. Public Schools. *Journal of Muslim Mental Health*, 9(1).
- Halverson, E. R., Lowenhaupt, R., Gibbons, D. et Bass, M. (2009). Conceptualizing Identity in Youth Media Arts Organizations: A Comparative Case Study. *E-Learning*, 6(1), 23-42.
- Hamilton, R., Anderson, A., Frater-Mathieson, K., Loewen, S. et W. Moore, D. (2005). *Literature Review: Interventions for Refugee Children in New Zealand Schools: Models, Methods, and Best Practice*. Report to the Ministry of Education. New Zealand: Auckland UniServices Ltd.
- Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 351-368. doi: 10.1080/02667360903315172
- Haut-Commissaire des Nations Unies pour les Réfugiés [HCR] (2006). *Rapport du Haut-Commissaire des Nations Unies pour les réfugiés*. New York.
- Haut-Commissaire des Nations Unies pour les Réfugiés [HCR] (2012). *Rapport du Haut-Commissaire des Nations Unies pour les réfugiés : tendances mondiales 2011*. Genève, Suisse.

- High, S. (2014) *Oral History at the Crossroads – Sharing life stories of survival and displacement*. Vancouver : UBC Press
- Holland, D. et Lachicotte, W. (2007). Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural Studies of Identity. Dans M. C. a. J. V. W. Harry Daniels (dir.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (p. 101-135). New York: Cambridge University Press.
- Holland, D. et Lave, J. (2001). *History in person : enduring struggles, contentious practice, intimate identities* (1<sup>re</sup> éd.). Santa Fe, N.M. Oxford James Currey: School of American Research Press.
- Holland, D. et Leander, K. (2004). Ethnographic Studies of Positioning and Subjectivity: An Introduction. *Ethos*, 32, 127–139.  
doi: 10.1525/eth.2004.32.2.127
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. et Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, Mass; London: Harvard University Press.
- Holland. (2010). Symbolic worlds in time/spaces of practice: Identities and transformations. Dans B. Wagoner (dir.), *Symbolic Transformations: The Mind in Movement through Culture and Society* (p. 269-283). London: Routledge.
- Hurley, J. J., Medici, A., Stewart, E. et Cohen, Z. (2011). Supporting Preschoolers and Their Families Who Are Recently Resettled Refugees. *Multicultural Perspectives*, 13(3), 160-167.
- Idir, M. (2012). Un grave recul dans les droits des réfugiés. *Relations*, (757), 5-6. Repéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/67186ac>
- IOM. (2010). *La Migration et le Transnationalisme : Chances et Défis*. Document présenté lors du Dialogue International sur la Migration.
- Israel, B. A., Schulz, A. J., Parker, E. A. et Becker, A. B. (1998). Review of community-based research: assessing partnership approaches to improve public health. *Annual Review of Public Health*, 19, 173-202. doi:10.1146/annurev.publhealth.19.1.173
- Jewitt, C. (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London ; New York: Routledge.
- Jimenez, E. (2009). L'immigration irrégulière et le trafic des migrants comme ultime recours pour atteindre le Canada : l'expérience migratoire des demandeurs d'asile. *Refuge*, 26(1), 13.
- Jimeno, C., Martinovic, J., Gauthier, M., Bouchard, H. et Urquhart, D. (2010). *Les familles et la collectivité. Enfants, jeunes et familles issues de l'immigration. Analyse qualitative de défi de l'intégration* (Programme de partenariats pour le développement social). Ottawa : Gouvernement du Canada.

- Kane, J. M. (2012). Multiple Identities and the Science self. Dans M. Varelas (dir.), *Identity Construction and Science Education Research* (Vol. 35, p. 27-42): SensePublishers.
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. *Une prise en compte globale des familles*, 143(7), 64-74. Repéré à : <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2007-7-page-64.htm>
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2010). Les familles immigrantes : mobilisation autour du projet scolaire des enfants. *Diverses cités, Printemps*(7), 143-151.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques de l'établissement*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- 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. doi : 10.7202/019681ar
- Kanu, Y. (2009, printemps) Parcours scolaires favorisant l'intégration sociale des élèves réfugiés africains au Manitoba. Dans T. Carter, L. Ogilvie et T. Wotherspoon (dir.), *Nos diverses cités : les Prairies. Aux confins de la migration*(6), 125-130. Repéré à : [http://canada.metropolis.net/publications/odc09\\_pdfs/YattaKanu\\_ODC09\\_f.pdf](http://canada.metropolis.net/publications/odc09_pdfs/YattaKanu_ODC09_f.pdf)
- Khanlou, N., Beiser, M., Cole, E., Freire, M., Hyman, I. et Murphy Kilbride, K. (2002). *Promotion de la santé mentale des jeunes immigrantes : Expériences et estime de soi post-migratoires*. Ontario, Canada.
- King, J. A. et Longuist, M. P. (1994). *The future of collaborative research, qualitative action research: promises, problems and prospects*.
- Kirk, J. (2002). *War-affected children and schooling in Montreal* (Document présenté au Conseil scolaire de l'île de Montréal). Montréal.
- Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G., Guzder, J., ... Pottie, K. (2010). Common mental health problems in immigrants and refugees: General approach in primary care. *Canadian Medical Association Journal*, 183(12), E959-E967.
- Kisely, S., Stevens, M., Hart, B., et Douglas, C. (2002). Health issues of asylum seekers and refugees. *Aust N Z J Public Health*, 26(1), 8-10. Repéré à : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11895035>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York, NY : Routledge.
- Krief, N. et Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en Sciences de Gestion*, 2(95), 211-237.

- Krzyzanowski, M. et Wodak, R. (2008). 'Multiple Identities, Migration, and Belonging: Voices of Migrants'. Dans C. R. Caldas-Coulthard et R. Iedema (dir.), *Identity Troubles* (p. 95-119). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lacroix, M. (2004). Les demandeurs d'asile au Canada : quelques enjeux pour la pratique du travail social. *Service social*, 51(1), 45-59. doi : 10.7202/012711ar
- Lafontaine, L., Pharand, J. et Blain, S. (2015). *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, G. (2014). Donner la parole aux jeunes et faire entendre leurs voix : défis d'une recherche auprès de jeunes d'origine haïtienne à Montréal. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 258-282. Repéré à : <http://www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/1682/1665>
- Lambert, J. (2002). *Digital storytelling : capturing lives, creating community*. Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling : capturing lives, creating community* (4e éd.). London : Routledge.
- Lamothe-Lachaine, A. (2011). *Regard sur le projet migratoire et d'intégration et sur le processus identitaire de jeunes réfugiés au Québec*. Repéré à : <http://hdl.handle.net/1866/5159>
- Larson, R., Wilson, S. et Rickman, A. (2009). Globalization, Societal Change, and Adolescence Across the World. Dans M. R. Lerner et L. Steinberg (dir.), *Handbook of Adolescent Psychology : Contextual influences on adolescent development* (Vol. 2, pp. 705).
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *Mémoires du livre*, 3(2), 0-0. doi : 10.7202/1009351ar
- LeCompte, M. D. et Schensul, J. J. (1999). *Designing & conducting ethnographic research*. Walnut Creek, Calif.: AltaMira Press.
- Lee, A. (2016). *Post-migration experiences of refugee children in Canada : strengths and resilience* (Thèse de doctorat, University of British Columbia). Repéré à <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0319133>
- Lee, J. S. et Anderson, K. T. (2009). Negotiating Linguistic and Cultural Identities: Theorizing and Constructing Opportunities and Risks in Education. *Review of Research in Education*, 33(1), 181-211. doi:10.3102/0091732x08327090

- Lefebvre, M. (2006). L'identité bilingue et le capital linguistique communautaire : le cas du Grand Moncton. *Francophonies d'Amérique*, (22), 73-90. Repéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/1005379ar>
- Lemelin, R. (2012). *De la relation d'aide à la rencontre créative : le récit numérique comme outil de reconnaissance mutuelle*. Université de Montréal. Repéré à : <http://hdl.handle.net/1866/9100>. Disponible sur Érudit : <http://www.erudit.org/>
- Lemke, J. (2008). Identity, development and desire: Critical questions. Dans C. Caldas-Coulthard et C. R. Iedema (dir.), *Identity trouble: Critical discourse and contested identities* (pp. 17-42). London: Palgrave MacMillan.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G. et Goyette, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Bruxelles : De Boeck université.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G., et Goyette, G. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Bruxelles : De Boeck université.
- Low, B. et Sonntag, E. (2013). Towards a Pedagogy of Listening: Teaching and Learning from Life Stories of Human Rights Violations. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 768-789
- Luna Ortega, J. M. (2014). *Le sens de la famille pour les jeunes adultes mexicains, français et québécois dans le contexte de la globalisation* (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec.
- Lundby, K. (2008). *Digital storytelling, mediatized stories : self-representations in new media*. New York: P. Lang.
- Magnan, M.-O. (2015, printemps). Donner la voix aux jeunes par la méthode des récits de vie : Forces et limites pour l'intervention en éducation. *Bulletin de l'Observatoire Jeunes et Société*, 12(1).
- Maguire, S. (2012). Putting adolescents and youth at the centre. *Forced Migration Review*(40), 1. doi: <file:///C:/Users/Audrey/Downloads/young-and-out-of-place.pdf>
- Marsolais, M. (2009). *Le soutien scolaire aux élèves allophones et la collaboration école-organisme communautaire PROMIS*. Université de Montréal. Repéré à : <http://hdl.handle.net/1866/8110>. Disponible sur Érudit : <http://www.erudit.org/>
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M., et Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196. doi : 10.7202/018096ar
- McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.



- Mckenzie, M. et Bieler, A. (2016). *Critical education and sociomaterial practice : narration, place, and the social*. New York.
- Miller, L., Luchs, M. et Jalea Dyer, G. (2012). *Cartographie des Souvenirs : lieux et récits, jeunes réfugiés et médias participatifs*. Montréal : Liz Miller et Michele Luchs.
- Ministère de l'Éducation de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2014). *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : protocole d'accueil*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à : <http://www.ecoleplurielle.ca/accueil-et-integration/cadre-de-reference/#sthash.CQtPCsjc.dpuf>.
- Ministère de l'éducation du Loisir et du Sport et Bibliothèque et Archives nationales du Québec. (2013). *L'inscription à l'école québécoise pour les enfants en situation d'immigration précaire Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Repéré à : <http://www.solidarityacrossborders.org/wp-content/uploads/DocumentInscriptionMalavoy.pdf>
- Ministère de l'éducation du Québec [MEQ]. (2002). *Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire : État de la situation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Loisir et du Sport [MÉLS]. (2014). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration : Formation générale des jeunes Édition 2013*. Direction des statistiques et de l'information décisionnelle avec la collaboration de la Direction des services aux communautés culturelles : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'immigration et de l'intégration [MIDI]. (2013). *Plan d'action du gouvernement du Québec pour l'accueil et l'intégration des personnes réfugiées sélectionnées à l'étranger* (p. 13). Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à : [https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/PLA\\_AccueilRefugies2013-2016.pdf](https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/PLA_AccueilRefugies2013-2016.pdf)
- Ministère de l'immigration et des communautés culturelles [MICC]. (2011). Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2010). *Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec. Bref portrait de l'immigration permanente* (Données d'admission). Gouvernement du Québec: MICC.
- Ministère de l'immigration et des communautés culturelles [MICC]. (2013). *Présence en 2013 des immigrants admis au Québec de 2002 à 2011*. Direction de la recherche et de l'analyse prospective. Montréal : Gouvernement du Québec.
- Ministère des services à l'enfance et à la jeunesse [MSEJ]. (2013). *Amélioration des services de santé mentale destinés aux enfants et aux jeunes*.
- Mitchell, C. (2011). *Doing visual research*. Los Angeles, Calif. ; London : SAGE.

- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans et côté tenue de soirée*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Montgomery, C. (2002) *Young refugees seeking asylum: the case of separated youth in Quebec*. (Vol. 9.) Montréal : Centre de santé et de services sociaux de la Montagne. Centre de recherche et de formation, McGill University.
- Montgomery, C. et Lamothe-Lachaine, A. et UQAM (2012). *Histoires de migration et récits biographiques. Guide de pratique pour travailler avec des familles immigrantes*. Montréal : Centre de recherche et de formation CSSS de la Montagne.
- Montgomery, C., Léonard, S. et Defert, F. (2011). Récit de vie et histoires d'exil. *Les politiques sociales : enfants en exil, exils d'enfance*, 71(3-4), 27-40.
- Montgomery, C., Mahfoudh, A., Rachédi, L. et Stoetzel, N. (2010). (Re)négocier les statuts minoritaires en contexte d'immigration : étude de cas de familles berbères vivant à Montréal. *Reflets*, 16(2), 146-174. doi : 10.7202/1000317ar
- Moore, D. et Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 32-65. doi : 10.7202/1030887ar
- Morin, A. (1985). Critères de « scientificité » de la recherche-action. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(1), 31-49. doi:10.7202/900478ar
- Mosselson, J. (2006). Roots & Routes: A re-imagining of refugee identity constructions and the implications for schooling. *Current Issues in Comparative Education*, 9(1), 20-29.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> éd. mise à jour et augm.). Paris : A. Colin.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Nasir, N. i. S. (2010). Studying Identity in Learning Contexts from a Human Sciences Perspective. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 109(1), 53-65.
- Nasir, N. i. S. et Cooks, J. (2009). Becoming a Hurdler: How Learning Settings Afford Identities. *Anthropology & Education Quarterly*, 40(1), 41-61.
- Ndengeyingoma, A. (2013). *Représentations d'adolescents réfugiés de leur expérience migratoire et des éléments contribuant au développement de leur identité personnelle*. Université du Québec à Trois-Rivières. Repéré à : <http://depot-e.uqtr.ca/6929/>  
Disponible sur Érudit : <http://www.erudit.org/>

- Nedelcu, M. (2010). (Re)penser le transnationalisme et l'intégration à l'ère du numérique. Vers un tournant cosmopolitique dans l'étude des migrations internationales ? *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 26(2), 33-55. Repéré à : <https://remi.revues.org/5122>
- Newcomb, K. M. et University of Pittsburgh. (2010). *Linguistic Construction of Figured Worlds, Identity, and Addiction in Female College Students*. School of Arts and Sciences. Repéré à : <http://etd.library.pitt.edu/ETD/available/etd-04192010-100718/>
- Oliver, M. et Barnes, C. (1998). *Disabled people and social policy : from exclusion to inclusion*. London; New York: Addison Wesley Longman.
- Olliff, L. (2007). Settling in: How do refugee young people fair within Australia's settlement system? *Migration Action*, June, 1-7. Repéré à : <http://www.cmy.net.au> website:
- Olliff, L. et Couch, J. (2005). *Pathways and pitfalls: refugee young people in and around the education system in Greater Dandenong, Victoria* (Vol. 24, p. 42-46). Hobart: Australian Clearinghouse for Youth Studies.
- Oxman-Martinez, J., Jimenez, E., Hanley, J., et Bohard, I. (2007). La dynamique triangulaire dans le processus d'incorporation des demandeurs d'asile, les politiques migratoires et le rôle des organismes communautaires. *Refuge*, 24(2), 76-85.
- Pahl, K. (2011). My Family, My Story: Representing Identities in Time and Space Through Digital Storytelling. *National Society for the Study of Education Yearbook*, 110(1), 17-40.
- Papazian-Zohrabian, G. (2013). Le deuil traumatique chez l'enfant et son influence sur la construction de son identité. *Revue Québécoise de Psychologie*, 34(2), 83-100.
- Papazian-Zohrabian, G., Rousseau, C., Roy, D., Jose Arauz, M. et Laurin-Lamothe, A. (2015). La santé mentale à l'école : « Apprivoiser la complexité ! » Évaluation d'une formation-accompagnement. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-24.
- Paquay, L., Crahay, M., Ketele, J.-M. d. et Huberman, A. M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman* (1<sup>re</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Penuel, W. R. et Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83-92.  
doi: 10.1207/s15326985ep3002\_5
- Pepin, M. (2014). Intégrer les points de vue des élèves dans les recherches en contexte scolaire : promesses théoriques et écueils pratiques de l'ethnographie visuelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 163-184. Repéré à : <http://www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/1602/1675>

- Pilote, A. (2003) Sentiment d'appartenance et construction de l'identité chez les jeunes fréquentant l'école Sainte-Anne en milieu francophone minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, (16), 37-44
- Pilote, A. et Correa, S. M. d. S. (2010). *L'identité des jeunes en contexte minoritaire*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Pink, S. (2001). *Doing visual ethnography : images, media, and representation in research*. London; Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography : images, media and representation in research* (2<sup>e</sup> éd.). London; Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Podkalicka, A. et Campbell, C. (2010). Understanding digital storytelling: individual 'voice' and community-building in youth media programs. *Seminar.net: International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 6(2), 208-218.
- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2011). Étude exploratoire sur les trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale aux adultes à Montréal. *Thèmes canadiens « La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration », Hiver 2010*, 34-41.
- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 309-349. doi :10.7202/1028423ar
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., Laroche-Audet, J., Armand, F., Cividini, M., De Koninck, Z., ... Chastenay, M.-H. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Montréal: Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE) - UQAM. Repéré à: <http://www.ceetum.umontre...rise-compte-diversite.pdf>
- Poupart, J. et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. (1997). *La recherche qualitative enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A. et Mayer, R. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Premand, N. (2006). *Imaginaire et identités de jeunes migrants : masculinité, féminité et rapport à l'origine dans des autoportraits d'adolescents réfugiés*. McGill University. Repéré à: [http://digitool.library.mcgill.ca/R/-?func=dbin-jump-full&current\\_base=GEN01&object\\_id=101735](http://digitool.library.mcgill.ca/R/-?func=dbin-jump-full&current_base=GEN01&object_id=101735)  
Disponible sur: <http://www.erudit.org/>

- Presse, D. et Thomson, J. (2007). The resettlement challenge: integration of refugees from protracted refugee situations. *Refuge*, 24(2), 94-100.
- Rachédi, L. (2008a). Les écrivains maghrébins au Québec et leurs oeuvres : espace de médiation pour la transmission de l'histoire et le changement personnel. *Lien social et Politiques*, (60), 145-157. doi : 10.7202/019452ar
- Rachédi, L. (2008b). *Trajectoires migratoires et stratégies identitaires d'écrivains maghrébins immigrants au Québec : l'écriture comme espace d'insertion et de citoyenneté pour les immigrants*. Université de Montréal. Repéré à : <http://hdl.handle.net/1866/6638>. Disponible sur Érudit : <http://www.erudit.org/>
- Rachédi, L., Le Gall, J. et Leduc, V. (2010) Réseaux transnationaux, familles immigrantes et deuils. *Lien social et Politiques*, (64), 175-187.
- Rahm, J., Boulanger, E., Hebert, I., Journet, G., et Lachaine-L., A. (2015). L'apprentissage expansif et la construction de l'identité de jeunes à travers la réalisation d'un documentaire scientifique : un projet d'agentivité transformatrice. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 3(1). Repéré le 6 juin 2016 à : [https://www.researchgate.net/publication/281594329\\_L%27apprentissage\\_expansif\\_et\\_la\\_construction\\_de\\_l%27identite\\_de\\_jeunes\\_a\\_travers\\_la\\_realisation\\_d%27un\\_documentaire\\_scientifique\\_un\\_projet\\_d%27agentivite\\_transformatrice](https://www.researchgate.net/publication/281594329_L%27apprentissage_expansif_et_la_construction_de_l%27identite_de_jeunes_a_travers_la_realisation_d%27un_documentaire_scientifique_un_projet_d%27agentivite_transformatrice)
- Rahm, J., Lachaine, A., Martel-Reny, M.-P., et Kanouté, F. (2012). Le rôle des organismes communautaires dans la réussite scolaire et le développement identitaire à travers les formes de participation de jeunes issus de l'immigration. *Diversité urbaine*.
- Rahm, J., Lachaine-L., A. et Mathura, A. (2014). Youth Voice and Positive Identity Building Practices: The Case of ScienceGirls. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 209-232. Repéré à : <http://www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce>
- Reason, P. et Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research : participative inquiry and practice*. London: SAGE.
- Reissman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Renaud, J. et Ministère des relations avec les citoyens et de l'immigration. (2001). *Ils sont maintenant d'ici ! : les dix premières années au Québec des immigrants admis en 1989*. Direction de la planification stratégique. Ste-Foy : Les Publications du Québec.
- Renda, C. (2013). Evaluating Digital Stories as Multi-Modal Reflections on Experiences. Dans R. McBride et M. Searson (dir.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013* (p. 1700-1705). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)

- René, J.-F., Laurin, I. et Dallaire, N. (2009). Faire émerger le savoir d'expérience de parents pauvres : forces et limites d'une recherche participative. *Recherches qualitatives*, 28(3), 40-63.
- Ross, D. B. (2011). *Digital Storytelling: Ordinary Voices, Extraordinary Stories* (Dissertation doctoral inédite). Appalachian State University, Boone, NC.
- Rousseau, C. (2000). Les réfugiés à notre porte : violence organisée et souffrance sociale. *Criminologie*, 33(1), 185-201
- Rousseau, C., Centre universitaire de santé McGill, Conseil québécois de la recherche sociale, Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes, et Équipe de recherche et d'action en santé mentale et culture. (2001). *Étude longitudinale du processus de réunification familiale chez les réfugiés : rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale*. Montréal: Centre universitaire de santé McGill.
- Rousseau, C., Gauthier, M.-F., Benoît, M., Lacroix, L., Moran, A., Viger Rojas, M., et Bourassa, D. (2006). Du jeu des identités à la transformation de réalités partagées : un programme d'ateliers d'expression théâtrale pour adolescents immigrants et réfugiés. *Santé mentale au Québec*, 31(2), 135-152. Repéré à: <http://id.erudit.org/iderudit/014808ar>
- Rowell, J. et Pahl, K. (2007). Sedimented identities in texts: Instances of practice. *Reading Research Quarterly*, 42(3), 388-401.
- Rubin, B. (2007). Learner identity amid figured worlds: Constructing (in)competence at an urban high school. *Urban Review*, 39(2), 217-249.
- Rutter, J. (2006). *Refugee children in the UK*. Maidenhead: Open University Press.
- Saillant, F. (2007). « Vous êtes ici dans une mini-ONU » : Les réfugiés publics au Québec. De l'humanitaire au communautaire. *Anthropologie et Sociétés*, 31(2), 65-90. doi:10.7202/018683ar
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenty et L. Savoie-Zjac (dir.), *La recherche en éducation étapes et approches* (3e éd.) (p.126-147). Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd. rev. et corr.). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Schensul, S. L., Schensul, J. J., et LeCompte, M. D. (1999). *Essential ethnographic methods : observations, interviews, and questionnaires*. Walnut Creek, Calif.: AltaMira Press.
- Schroter, S. (2013). "The way it works" doesn't: Theatre of the Oppressed as Critical Pedagogy and Counternarrative. *Canadian Journal of Education*, 36(4), 394-415

- Scott, G. et Garner, R. (2013). *Doing Qualitative Research*. Boston: Pearson, p. 111-124.
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual : an introduction to teaching multimodal literacy*.
- Shahrokni, S. (2007). Identification transnationale chez les jeunes adultes iraniens de 'seconde génération' vivant à Montréal. *Diversité urbaine*, 7(1), 69-84. Repéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/016270ar>
- Simard, M. (1999). « Définir la jeunesse d'origine immigrée : réflexions critiques à propos du concept de deuxième génération ». Dans M. Gauthier et J.-F. Guillaume (dir.), *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde* (pp. 121-143.). Sainte-Foy, QC : éditions IQRC, les Presses de l'Université Laval.
- Simard, M. et Bédard, J.-L. (2003). *Participation globale des jeunes d'origine immigrée : bibliographie annotée et portrait de la littérature*. Repéré à :
- Simich, L., Beiser, M., Mawani, F. et O'Hare, J. (2001). *Pavé de bonnes intentions : les itinéraires de migration secondaire des réfugiés pris en charge par le gouvernement en Ontario*. Toronto : Centre de toxicomanie et de santé mentale, Université de Toronto.
- Skeels, A. et Sandvik-Nylund, M. (2012). La participation des adolescents à la protection présente des avantages pour tous. *Forced Migration Review*, Aout 2012(40). Repéré à : <http://www.fmreview.org/fr/jeune/skeel-sandviknylund>
- Smith, E. B. (2014). Beyond Words: A Review of Research on Adolescents and Multimodal Composition. *Exploring Multimodal Composition and Digital Writing* (p. 1-19). Hershey, PA, USA: IGI Global.
- Somerville, K. (2008). Transnational Belonging among Second Generation Youth: Identity in a Globalized World. *Journal of Social Sciences*, 10(Special Issue on Youth and Migration), 23-33.
- Sonntag, E. et Low, B. (2012). *Nous Sommes Ici... Les histoires de vie de Montréalais déplacés par la guerre, le génocide, et autres violations des droits de la personne* (Trousse pédagogique pour le secondaire, deuxième cycle). Repéré à : <http://histoiresdeviemontreal.ca/fr/node/20>
- Soulier, E. (2006). *Le Storytelling : concepts, outils et applications*. Paris : Lavoisier.
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood* 18(2) 151–165
- Statistique Canada. (2005). *Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada. S'établir dans un nouveau pays : un portrait des premières expériences*. Ottawa: Ministre de l'industrie.

- Statistique Canada. (2008). *Regard sur la démographie canadienne* (p. 55). Ottawa : Statistique Canada.
- Steinbach, M., Vatz Laaroussi, M. et Potvin, M. (2015). Accueillir des jeunes réfugiés en région : la formation générale aux adultes comme alternative scolaire? *Alterstice : Revue internationale de la recherche interculturelle*, 5(2), 99-108
- Stevens, R. (2008). *Erik H. Erikson : explorer of identity and the life cycle*. New York: Palgrave Macmillan.
- Suárez-Orozco et Qin-Hilliard, D. (2004). *Globalization : culture and education in the new millennium*. Berkeley: University of California Press.
- Suárez-Orozco. (2003). *Understanding the social worlds of immigrant youth*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Subrahmanyam, K. et Šmahel, D. (2011). *Digital youth : the role of media in development*. New York: Springer.
- Sullivan, M., Kone, A., Senturia, K. D., Chrisman, N. J., Ciske, S. J. et Krieger, J. W. (2001). Researcher and researched--community perspectives: toward bridging the gap. *Health Educ Behav*, 28(2), 130-149. Repéré à: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11265825>
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes [TCRI] (2011a). *Au-delà des statistiques, pour une immigration à visage humain : mémoire présenté par la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI) dans le cadre de la consultation du gouvernement du Québec : La planification de l'immigration au Québec pour la période 2012-2015*. Montréal: Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes [TCRI]. (2011b). *L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec : Perspectives des organismes communautaires au service des nouveaux arrivants*. Montréal: Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes [TCRI]. (2014a). *L'inscription des nouveaux arrivants à l'école et autres renseignements utiles. Outil d'information et d'animation sur le système scolaire québécois* (Vol. module 3, p. 14). Montréal : Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.



- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes [TCRI]. (2014b). *Les parcours scolaires au Québec. Outil d'information et d'animation sur le système scolaire québécois* (Module 2, p. 21). Montréal : Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes [TCRI] (2015). *Situation de grand retard scolaire et analphabétisme des élèves immigrants et de leurs familles: enjeux et pistes d'action* (Rapport de recherche). Montréal: MÉLS.
- Taylor, S. et Sidhu, R. K. (2011). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. doi:10.1080/13603110903560085
- Temple, B. et Moran, R. (2006). *Doing research with refugees : issues and guidelines*. Bristol, UK : Policy Press.
- Thibault, M. (2012). *Conjonctures et pratiques associées à l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés conceptions de directions d'école élémentaire de langue française en Ontario* (Thèses de maîtrise). Université d'Ottawa. Repéré à : <http://hdl.handle.net/10393/22879>
- Thomson, P. (2008). *Doing visual research with children and young people*. London; New York: Routledge
- Thorne, E. (2014). *Digital Storytelling: A Safe Space for Creative Expression* (Master's of Science in Arts Management), University of Oregon. Repéré à: <http://hdl.handle.net/1794/18474>
- Torres, M. J. (2013). Cross-border ties and self-rated health status for young Latino adults in Southern California. *Social Science & Medicine*, 81(March), 79-86. doi:10.1016/j.socscimed.2012.12.012
- Tousignant, M., Habimana, E., Biron, C., Malo, C., Sidoli-LeBlanc, E. et Bendris, N. (1999) The Quebec adolescent refugee project: Psychopathology and family variables in a sample from 35 nations. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(1), 1426-1432.
- Truchon, K. (2005). *L'anthropologie qui "laisse des traces". La photographie comme agent d'empowerment: Une ethnographie avec des Innus de Uashat mak Mani-Utenam* (mémoire de maîtrise). Université Concordia, Montréal.
- Truchon, K. (2010). *Montrer l'autre, faire apparaître notre relation à l'autre. Ethnologies*, 31(2), 191-217. Repéré à: <http://id.erudit.org/iderudit/039370ar>
- UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Repéré à Paris :

- UNHCR. (2012). *Listen and Learn: Participatory Assessment with Children and Adolescents* (p. 67). Repéré le 29 septembre 2015 à : <http://www.refworld.org/docid/4fffe4af2.html>
- UNICEF. (2008). Les droits de l'enfant. *CIDE*, 1-2. Paris: UNICEF.
- Uptin, J., Wright, J. et Harwood, V. (2013). 'It felt like i was a black dot on white paper': examining young former refugees' experience of entering Australian high schools. *The Australian Educational Researcher*, 40(1), 125-137.  
doi:10.1007/s13384-012-0082-8
- Urrieta, L. Jr. (2007). Figured Worlds and Education: An Introduction to the Special Issue. *Urban Review*, 39(2), 107-116. Repéré à :  
[http://www.edb.utexas.edu/education/assets/files/ci/publications/urrieta/figuredworlds\\_intro.pdf](http://www.edb.utexas.edu/education/assets/files/ci/publications/urrieta/figuredworlds_intro.pdf)
- Vadeboncoeur, J. A., Velloso, R. E., et Goessling, K. P. (2011). Learning as (one part) identity construction: Educational implications of a sociocultural perspective. [Greenwich, CT: Information Age.]. Dans D. McInerney, R. A. Walter, et G. A. D. Liem (Eds.), *Sociocultural theories of learning and motivation: Looking back, looking forward*, 10, 223-251.
- Vågan, A. (2011). Towards a Sociocultural Perspective on Identity Formation in Education. *Mind, Culture and Activity*, 18(1), 43-57.
- Van Ngo, H. et Schleifer, B. (2005). Regard sur les enfants et les jeunes immigrants. *Thèmes canadiens*, « *L'immigration et les intersections de la diversité* » (Printemps 2005), 32-39.
- Vatz Laaroussi, M. et Bolzman, C. (2012). *Lien social et Politiques*, « Les réseaux familiaux transnationaux : nouvelles familles, nouveaux espaces de citoyenneté », no 64. Relations écoles-familles de minorités ethnoculturelles [numéro thématique]. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2).
- Vatz Laaroussi, M. (2007a). Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec. *Enfances, Familles, Générations*(6), 0-0. Repéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/016480ar>
- Vatz Laaroussi, M. (2007b). Les usages sociaux et politiques de la mémoire familiale : de la réparation de soi à la réparation des chaos de l'histoire. *Enfances, Familles, Générations*(7), 112-127. Repéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/017790ar>
- Vatz Laaroussi, M. (2009). *Mobilité, réseaux et résilience : le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vatz Laaroussi, M. (2015). Le choix des mots [Rubriqu'ARIC]. *Alterstice*, 5(2), 3-5.

- Vatz Laaroussi, M. (2016). *Dynamiques familiales, socio-juridiques et citoyennes dans la migration. Regards entrelacés « Nord Sud » sur les réseaux transnationaux*. Paris: L'Harmattan.
- Vatz Laaroussi, M. (2015). *Les rapports intergénérationnels dans la migration: de la transmission au changement social*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Vidal, M. et Morrissette, J. (2014). Itinéraire ethnographique d'une doctorante : dialogue autour de la (dé)construction de l'objet de recherche. *Recherches qualitatives*, 33(1), 86-108. Repéré à : [www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero33%281%29/rq-33-1-texte-vidal-morrissette.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero33%281%29/rq-33-1-texte-vidal-morrissette.pdf)
- Viruell-Fuentes, E. A. (2006). 'My heart is always there': The Transnational Practices of First-generation Mexican Immigrant and Second-generation Mexican American Women. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 13(3), 335-362.
- Warriner, D. S. (2007). Transnational literacies: Immigration, language learning, and identity. *Linguistics and Education*, 18(3-4), 201-214. doi:10.1016/j.linged.2007.10.003
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Yehuda, R. et McFarlane, A. C. (1995). Conflict Between Current Knowledge About Posttraumatic Stress Disorder and Its Original Conceptual Basis., *The American Journal of Psychiatry*, 152(12), 1705-1713
- Yohani, S. C., Poirier, K. et Brar, N. (2013). The Adaptation and Development after Trauma Model (ADAPT): Application towards refugee youths' post-settlement relationship experiences. *The Alberta Counsellor*, 32(2), 21-32.
- Youdell, D. (2011). *School trouble : identity, power and politics in education*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Yu, S., Ouellet, E. et Warmington, A. (2007). Refugee Integration in Canada: A Survey of Empirical Evidence and Existing Services. *Refuge*, 24(2), 17-35. Repéré à : <http://pi.library.yorku.ca/ojs/index.php/refuge/article/view/21381>
- Zhang, Y. (2012). A Critical review of Immigrant Children'S Literacies and Identities from a Deleuzian Perspective. *Journal of Contemporary Issues in Education - Special Issue*, 7(1), 24-46.

# **Annexe A : Formulaire de consentement adressé aux parents et aux jeunes (version longue en français et une partie de la version en espagnol)**

*Projet vidéo : « Mon histoire, ma vie ! »*

**Titre du projet de recherche :** La construction identitaire à travers les parcours migratoire et scolaire de jeunes ayant vécu l'exil : une recherche participative avec de jeunes réfugiés

**Chercheuse :** *Audrey L-Lachaine, étudiante au doctorat en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal*

**Directrice de recherche :** *Jrène Rahm, professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal*

## **A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS**

### **1. Objectifs de la recherche et projet de recherche**

La présente est pour vous faire part d'un projet unique pour les jeunes ; celui de la création d'un projet vidéo qui vise à documenter la façon dont le processus de construction identitaire est déployé à travers le parcours migratoire et l'inclusion scolaire. Ensemble, avec de la chercheuse principale (Audrey L-Lachaine), les jeunes prendront en charge la réalisation du projet photo et vidéo dans le cadre d'un atelier qui sera offert à l'intérieur du programme communautaire et appuyé par la direction du centre. Cette étude vise à comprendre l'expérience scolaire de jeunes réfugiés et leur identité.

### **2. Participation à la recherche**

L'implication de votre enfant à ce projet consiste à **participer à 6-8 séances de 1 h 30 environ, qui seront animées par la chercheuse principale**, et organisées à l'intérieur de l'horaire du programme communautaire ou aussitôt après, dans leur local ou au besoin dans un autre lieu à déterminer (l'horaire des rencontres et l'endroit restent à déterminer dès la première rencontre ou quelque peu avant, selon les disponibilités de tous et des modalités de l'établissement où se fera l'atelier). À travers l'atelier, les jeunes auront l'occasion de participer dans **différentes activités qui mèneront à la réalisation des projets vidéo, comme un collage d'images, des discussions de groupe, la manipulation d'un logiciel vidéo, etc.** Tous les jeunes seront accompagnés par la chercheuse principale, qui les guidera et coordonnera l'activité.

Les projets produits durant l'atelier seront possiblement présentés dans un contexte (le lieu demeurera au choix des jeunes participants, s'ils le désirent seulement) choisi par les jeunes (ex. centre communautaire, maison des jeunes, bibliothèque du quartier, etc.) et ce, seulement s'ils y consentent. Votre enfant pourra s'impliquer dans toutes les étapes d'un projet vidéo (ou quelques-unes selon leurs préférences) : le script, le tournage, les images, le montage, l'audio et l'ajout d'effets spéciaux. Les jeunes seront informés des aspects éthiques qui relèvent des images et de la vidéo. Ainsi, s'ils décident de prendre en photo une personne extérieure au projet, celle-ci devra donner son accord et y consentir.

- De plus, comme votre enfant sera impliqué dans les projets en tant que réalisateur et monteur, il se peut que **votre enfant soit filmé et/ou photographié (selon votre et son choix) pour les besoins du projet**

**vidéo.** Si les jeunes ne sont pas à l'aise, seule leur voix peut être utilisée (pas d'images d'eux) pour le projet vidéo. Ce sera au choix de chaque jeune. Le projet serait aussi peut-être publiquement visionné lors d'un événement dans l'organisme ou sur une autre plate-forme, selon le choix des jeunes. Une séance de discussion fera office de processus décisionnel. De plus, votre enfant pourra tenir un journal de bord pour documenter le tout.

- Au cours du projet et à la toute fin, votre enfant sera sollicité pour participer à deux **entrevues individuelles semi-dirigées d'environ 30 à 45 minutes, menées par la chercheuse principale.** À des fins pratiques, ces entrevues seront filmées ou enregistrées sur support audio, selon la préférence de votre enfant. Le déroulement des entrevues se fera préférablement dans l'établissement, dans un local assigné à cet effet, où l'enfant sera recruté ou dans un autre endroit public ou à la maison, selon ce qui lui convient le mieux. Seuls la chercheuse principale et le jeune seront présents durant l'entrevue pour garantir ainsi la confidentialité de son témoignage. Ces entrevues porteront sur les productions faites durant l'atelier, sur son parcours migratoire et scolaire et permettront de recueillir ses impressions sur le déroulement de l'atelier.
- Une **discussion de groupe**, filmée aux fins de recherche seulement, fera également partie du projet et qui se tiendra à la dernière séance de l'atelier. Cette discussion de groupe fait partie des rencontres de l'atelier et aura donc lieu dans le même établissement. L'horaire de cette rencontre sera le même que toutes les autres rencontres de l'atelier, qui sera établi selon les disponibilités des participants. Cette discussion de groupe permettra de recueillir les impressions des jeunes sur toutes les productions faites au cours de l'atelier, de prendre part à l'analyse de certaines données pour la recherche et de dialoguer ensemble sur les suites (possibles expositions, événement spécial dans le centre pour présenter les vidéos, etc.). Les projets produits dans l'atelier seront présentés seulement si les jeunes y consentent.

### 3. Confidentialité

Les renseignements transmis à la chercheuse dans le cadre de ce projet de recherche seront confidentiels. Seule la chercheuse principale aura accès aux données recueillies lors du projet de recherche ainsi qu'à la liste des participants. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un pseudonyme, pour tous rapports écrits et oraux et, seule la chercheuse aura la liste des participants et des pseudonymes qui leur auront été attribués. Les enregistrements audio, vidéo et les transcriptions des entrevues seront entreposés dans un classeur verrouillé dans un bureau fermé. Les entrevues seront seulement à l'usage de la chercheuse principale et seront strictement confidentielles. En ce qui concerne les productions photo et vidéo, les jeunes peuvent décider de cacher leur identité lors de la diffusion ou l'exposition de ces projets. Par ailleurs, les jeunes ne sont pas obligés d'utiliser des photos ni des vidéos les identifiant. En ce qui concerne l'utilisation des productions des jeunes, nous précisons quelles sont présentées hors atelier seulement si le jeune y consent et pour offrir une visibilité de ses créations. À cet effet, le jeune pourra aider à identifier le matériel pertinent ET qu'aucun matériel ne sera diffusé sans son autorisation. Les modalités de la diffusion (ex. : photo floutée, pseudonyme, etc.) pourront être négociées avec le participant.

Toutes les données collectées et les renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin de l'étude. Le projet sera également approuvé par la direction de l'établissement dans lequel le jeune a été recruté.

La chercheuse vous assure que seules les images et les séquences de dialogues utilisées dans le projet photo et la vidéo seront celles que les jeunes participants jugent pertinentes pour les projets et pour ces fins seulement. Si les jeunes ne sont pas à l'aise, seule leur voix peut être utilisée (pas d'images d'eux) pour le projet vidéo. Ce sera au choix de chaque jeune.

### 4. Avantages et inconvénients

La participation à cette étude n'apportera pas de bénéfice direct. Toutefois, sa participation pourra lui permettre de déployer ses habiletés en technologie ou en création artistique en partageant son histoire.

Les participants ont la chance de s'exprimer et d'apprendre à utiliser certains outils technologiques de manière créative. Ils pourront aussi mieux se connaître et réfléchir à leur trajectoire passée et à venir. Aussi, la participation de votre enfant pourra contribuer à l'avancement des connaissances sur la dynamique des jeunes réfugiés et demandeurs d'asile pour ainsi éventuellement développer de nouvelles pistes d'intervention plus adéquates auprès de ce groupe. Il n'y a pas d'inconvénient connu à la participation à cette recherche. Cependant, il y a des possibilités que le fait de raconter ou exprimer de quelque façon son expérience amène votre enfant à ressentir de fortes émotions, possiblement désagréables. Si cela se produit, votre enfant pourra en discuter avec la chercheuse à n'importe quel moment du projet, n'hésitez surtout pas à en parler. S'il y a lieu, nous pourrions le référer à un psychologue ou un intervenant social (organisme RIVO ou des services de consultation psychologiques de l'Université de Montréal).

## **5. Compensation**

Une compensation financière sera offerte, sous forme de carte-cadeau au montant de 20\$, à la fin de l'atelier pour souligner la participation à la recherche.

## **6. Droit de retrait**

La participation de votre enfant à cette recherche est tout à fait volontaire. La chercheuse sera attentive à cet aspect tout en respectant scrupuleusement toute demande de retrait de l'étude. En tout temps, vous êtes libre de retirer votre enfant, tout comme il peut lui-même le faire, sans justification, sur simple avis verbal ou écrit et cela n'entraînera aucune conséquence. Si tel est le cas, simplement communiquez auprès de la chercheuse à l'adresse courriel ou par téléphone. Les coordonnées sont inscrites à la page suivante du document. Si vous retirez votre enfant de la recherche ou s'il se retire, les renseignements et les données (ex. : enregistrements, notes, photos, etc.) le concernant qui auront été recueillis au moment de son retrait seront détruits. Si le retrait de certaines données visuelles (comme la photo) est plus difficile, nous allons flouter toutes images qui pourraient identifier votre enfant.

## **7. Diffusion des résultats**

Les conclusions de l'étude pourraient être diffusées, dans différents contextes, à différents types d'auditoires (ex. : lors de colloques). Avec les jeunes participants, nous allons discuter du type de diffusion qui aura lieu. Des articles scientifiques seront aussi prévus, et des pseudonymes seront utilisés pour l'organisme et chaque jeune. Si la thèse est aussi accessible sur le site web Papyrus, un message vous l'avisera. Un rapport sera remis à l'organisme communautaire à la fin du projet.

Nous vous remercions de votre intérêt et nous nous réjouissons à l'avance de votre coopération. Il s'agit d'un beau projet de créativité et nous avons bien hâte de travailler avec les jeunes.

Si vous avez des questions ou pour retirer votre enfant, vous pouvez communiquer avec la chercheuse et candidate au doctorat Audrey L-Lachaine (514)--- ----, ou par courriel : -----.

S'il vous plaît, garder ce document pour vous et retourner seulement la dernière feuille. Une copie du formulaire signé vous sera remise.

**MERCI DE VOTRE COLLABORATION !**

Audrey L-Lachaine

**CONSENTEMENT : à signer et à retourner à la personne désignée**

**Parent ou tuteur légal signataire pour un enfant mineur (moins de 18 ans) :** Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à ce que mon enfant participe à cette étude. Je sais que mon enfant peut se retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

Je, (nom du parent) \_\_\_\_\_, accepte que mon enfant (nom et prénom de l'enfant) \_\_\_\_\_ prenne part à l'atelier, à deux entrevues et à une discussion de groupe.

& (À cocher - un ou plusieurs choix)

\_\_\_\_\_ soit **filmé(e)** dans le cadre de sa participation aux fins de recherche

\_\_\_\_\_ soit **photographié(e) et filmé(e)** dans le cadre de sa participation aux fins des projets vidéo

\_\_\_\_\_ **Accès au public :** Les projets vidéo pourront être partagés lors d'un événement dans l'organisme communautaire ou autre lieu (ex. une maison des jeunes ou maison de la culture du quartier - le lieu reste à déterminer durant l'atelier par les participants) et donc, l'identité de l'enfant sera exposée. Mais nous nous assurons que les **projets ne soient en aucun cas accessibles sur Internet.**

Ou

\_\_\_\_\_ **Anonymat :** l'enfant **participe au projet sans que son identité soit révélée** aux fins du projet vidéo (seulement audio, pas d'images) et prenne part à deux **entrevues** (sur support audio) et à une **discussion de groupe pour des fins de recherche seulement**

Ou

\_\_\_\_\_ **Je ne veux pas** que mon enfant participe au projet dans sa totalité.

*On m'a expliqué le projet de recherche et j'accepte d'y participer. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans avoir à donner de raison :*

**Signature participant (enfant) :** \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

**Signature Parent (tuteur) :** \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

*Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées :*

Signature de la chercheuse : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ L-Lachaine Prénom : \_\_\_\_\_ Audrey

Toute plainte relative à votre participation à ce projet peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) --- ---- ou à l'adresse courriel suivante : ----- (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

## Proyecto Video: Cuenta su historia, su vida!

**Investigador :** Audrey L-Lachaine, estudiante al doctorat (Ph.D.) en psicopedagogía, Facultad de las ciencias de la educación, Universidad de Montréal  
**Directora de investigación :** Jrène Rahm, profesora, Facultad de las ciencias de la educación, Psicopedagogía, Universidad de Montréal

### CONSENTIMIENTO : firmar y devolver a la persona designada

**El padre/madre o tutor legal de un niño menor de edad (menor de 18):** He leído la información anterior, obtener las respuestas a mis preguntas acerca de la participación en la investigación y entender el propósito, los objetivos, los beneficios, los riesgos y las desventajas de esta investigación. Después de pensarlo y de un tiempo razonable, doy mi consentimiento para que mi hijo participe en este estudio. Yo sé que mi hijo puede retirarse en cualquier momento, con notificación verbal, sin prejuicios.

Yo, (**nombre del padre/madre**) \_\_\_\_\_, acuerdo que mi hijo (**nombre completo del niño/niña**) \_\_\_\_\_, participo en la actividad, y dos entrevistas y una discusión de grupo confidencial.

**& Marcar** - una o varias/todos opciones

\_\_\_\_\_ ser **filmado** en relación con su participación, **solamente para la investigación - con seudónimo/ todo sería confidencial**

\_\_\_\_\_ ser **filmado/fotografiado** en relación con su participación, **por su proyecto de vídeo**  
\_\_\_\_\_ **Acceso a una pequeña audiencia (limitado) - no Internet:** Si los jóvenes quieren, proyectos se pueden compartir en un evento en la organización Scalabrini / grupo Juvenil JCC o otro lugar (por ejemplo, casa de la cultura de Montreal - lugar a determinar por los participantes) y puede ser, la identidad del joven estará expuesto solamente durante este evento. Pero nos aseguramos que los proyectos **no son accesibles a través de Internet.**

0

\_\_\_\_\_ **Anonimato :** el niño que participo en el proyecto sin su identidad se revela para el proyecto de vídeo (sólo audio, sin imágenes) y participar en dos entrevistas (en soporte de audio) y un grupo de discusión con fines de investigación sólo

0

\_\_\_\_\_ No quiero que mi hijo participo en el proyecto/actividad en totalidad.

*Me ha explicado el proyecto de investigación y acuerdo en participar en la actividad. Yo sé que puedo retirar en cualquier momento sin necesidad de justificación:*

<b>Firma(joven) participante :</b> _____	<b>Date :</b> _____
<b>Firma padre/madre/tutor :</b> _____	<b>Date :</b> _____

*Declaro que he explicado el objetivo, las ventajas y desventajas del estudio y respondí a lo mejor de mi conocimiento a las preguntas:*

Firma investigador/estudiante: \_\_\_\_\_ **Date :** \_\_\_\_\_  
Nombre completo : \_\_\_\_\_ **L-Lachaine Audrey**




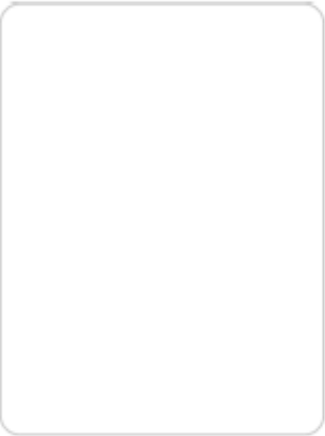
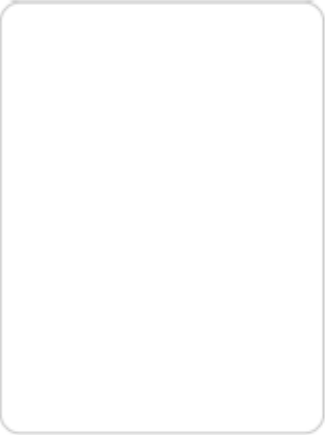
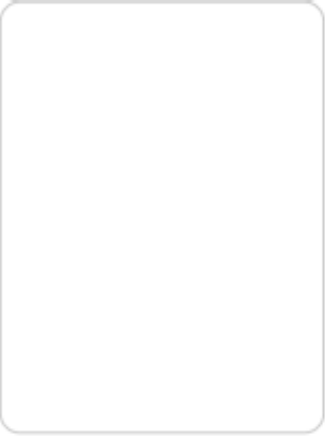
*Cualquier queja acerca de su participación en este proyecto, puede dirigirse al Defensor (obudsman) de la Universidad de Montreal, número de teléfono (514) --- ---- o en la siguiente dirección de correo electrónico: --- (llamadas por cobrar acepta).*



## Annexe B : Modèle du scénarimage adressé aux jeunes

Story-board	Nombre	Fecha

		
<b>Escena / Secuencia 1:</b> <i>Bandas sonoras:</i>	<b>Escena / Secuencia 2:</b> <i>Soundtrack:</i>	<b>Escena / Secuencia 3:</b> <i>Soundtrack:</i>
		
<b>Escena / Secuencia 4:</b> <i>Soundtrack:</i>	<b>Escena / Secuencia 5:</b> <i>Soundtrack:</i>	<b>Escena / Secuencia 6:</b> <i>Soundtrack:</i>

## Annexe C : Exemples de consignes d'une activité-guide dans le cadre de l'atelier participatif

### 1) Création de l'histoire/ Creación de la historia de la película

Piense en la historia/idea en relación con tu **identidad**, la **ruta/trayecto de migración**.

**Escribir un texto o algunas ideas sobre tu tema:**

#### TEMAS:

- Yo y mi trayecto/camino de migración: México - Quebec
- Futuro, mis sueños...
- ¿Quién soy yo? que quiero llegar a ser?
- Los eventos importantes de mi vida

¿Cuál es el **MENSAJE PRINCIPAL** o dos mensajes principales de mi película? **Lo que me gustaría expresar?** Las ideas, las emociones, los hechos? *Escribe 2-3 frases :*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- *Lo que quiero hacerles saber ? ¿Qué mensaje ? ¿Quién? ¿Qué emociones es lo que quiero transmitir, expresar ?* \_\_\_\_\_

---

---

## 2) Creación vídeo/qué?

Piense en la vídeo/qué quiero en mi vídeo ?

¿**Qué TIPO** ? Eliges/circule (también se puede hacer una película con 2 tipos) :

Entrevista - Testimonio/témoignage - Photoroman - iComic (estilo de dibujos animados) - Documental - Otros

¿**Quién** va a estar en la vídeo ?

Mi familia? mis padres ? hermano/hermana? amigos? sólo mi? Audrey!

Otros (s): \_\_\_\_\_

¿Qué **IMAGENES / FOTOS** que me gustaría ver en película ? Describa en pocas palabras:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 3) Creación vídeo/voz /Búsqueda de Imágenes /tomar fotos

- **Narrar** (registre su historia - voice over)
- Buscar **imagenes** o tomar fotos en relación con la historia
- Si quieres, hacer una **vídeo**

**Después puedes hacer storyboard o Importación de imágenes / fotos en iMovie**  
**Organizar en orden sus archivos/fotos/voz/imagenes/texto...**

Piense a la musica/soundtrack (añadir al final)

**SIEMPRE : SAVE/guardar *projet iMovie con tu nombre***

## Annexe D : Grille pour les entretiens individuels

---

Nom :...

Date et lieu :...

*Avant de commencer, je voudrais simplement te dire qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses dans le cadre de cette entrevue. Il s'agit simplement de connaître ta perception des choses. S'il y a une question que tu ne comprends pas, fais-le-moi savoir et je tenterai de te l'expliquer, de la reformuler s'il le faut. Si tu ne comprends toujours pas la question, ne t'inquiète pas, on peut la sauter et y revenir plus tard. Si jamais tu ne veux simplement pas répondre à une question, tu peux le faire, sens-toi à l'aise, tu n'as qu'à le mentionner à n'importe quel moment.*

### **1) Trayecto y camino de la escuela/social**

Tracez sur un axe date de naissance du jeune, l'année d'arrivée au Québec, le parcours migratoire (villes au Mexique, pays/villes transités, arrivée), la scolarité atteinte en quittant le pays d'origine et la première classe d'entrée au Québec.

### **ACTIVITÉ LIGNE DU TEMPS**

*Sur une affiche, une ligne de temps sera dessinée avec des points de repère dans le temps (passé, présent, futur)*

**MEXIQUE**  
**FUTUR**

**QUÉBEC**

---

1.1) El participante tiene un cartel con un eje para representar una línea de tiempo. El uso de un rotulador y post-it, identificar los siguientes eventos:

- AÑO DE NACIMIENTO; SALIDA DE MEXICO; LLEGADA EN QUEBEC
- AÑOS Y CIUDAD (según sus memorias) ESCUELA PRIMARIA, SECUNDARIA PREPARATOIRE (si México) CENTRO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS y / o CEGEP / otros UNIVERSIDAD escuela especializada ...

Entonces, con post-it, identificar los eventos que representaban los desafíos más importantes para ti. Además, puedes agregar otros eventos que son parte de su viaje/camino de vida/tu historia.

### **SUITE LIGNE DU TEMPS - Trajet migratoire et projet d'intégration : arrivée au Québec, différences et ressemblances entre systèmes sociaux/scolaires**

En revenant sur la ligne de temps : **Explicame/Cuéntame un poco tu linea de tiempo/camino de migración ... (Aquí, se invita a los jóvenes a contar y explicar su línea de tiempo con los puntos de referencia, hitos y cómo los eventos / fechas de haber jugado un papel en su vida presente, el futuro, la identidad, ...)**

---

---

- Possibilité de questions en même temps : las razones de su salida, las razones de la elección de Canadá, entras, es que puedes te confiar en alguien aquí o en México ...

1.2) Para ti, ¿cuál fue el facilitador de su llegada y con más difícil, por qué?

1.3) ¿Cómo te gusta tu vida aquí y ahora? ¿Es similar o diferente a tu vida en México? ¿Cómo?

1.4) ¿Qué te gusta más y menos aquí? Cuando viniste aquí, ¿qué ha facilitado la integración - amigos, los servicios comunitarios, la gente en su país de origen en contacto por facebook / redes sociales en línea o internet? (Para obtener la devolución, actividades virtuales que ayudan a la integración)

1.5) En general, ¿qué sorpresas puedes nombrar o describir aquí, en tu opinión? Las sorpresas positivas y negativas ...

1.6) Según ti, que sabes de Canadá antes de llegar? ¿Cuáles fueron sus ideas / cómo te imaginabas el país antes y lo que era la realidad finalmente has llegado? ¿Quieres saber algo antes de llegar aquí? en el primero mes. ¿Quieres estar informado, por ejemplo, en actividades de la empresa, los valores transmitidos, etc. ?

1.7) Para ti, lo que sería su mejor y su peor o recuerdos horribles de México? Y, lo mejor y lo peor que has experimentado desde que llegaste? Y si piensas que el futuro aquí, ¿cuál sería tu sueño?

1.8) Describir a mí un evento en su vida que sea significativo para usted (pos / neg).

## **2) ESCUELA**

2.1) Describir a mí su escuela en México. ¿Cómo fue? Y - Aquí, como se fue en la escuela? Hay similitudes/diferencias -. en su relación con la escuela, otros estudiantes, profesores, amigos, actividades, su facilidad de integración, su capacidad de aprender (ex. de qts.: ¿Cómo eran los maestros?... que otros estudiantes? dice un día típico en la escuela (el despertador, el papel de los padres, el día de la escuela y los deberes, la bienvenida a la escuela ¿Con quién y cómo? boletín/resultados escolares, etc) ..-¿Qué notó la primera vez cuando entres a una escuela por primera vez aquí en Quebec? Si había que describir tus sentimientos durante el primero día, sería ¿cómo?

2.2) ¿Qué tan importante para ti la educación escolar?

2.3) ¿Qué tan importante escuela / educación para su familia qué te parece? Esta importancia ha aumentado o disminuido que desde su llegada a Quebec?

2.4) ¿Para ti, hay otros lugares, los espacios a su alrededor que le permiten hacer a ti mismo, aprender y descubrir sobre diferentes temas (que no están en la escuela - aquí como en el país de origen)?

2.5) ¿Cómo descubrió/buscarlo el grupo juvenil JCC? ¿Cuántas veces, participes? ¿Cuál es para ti el 'grupo juvenil JCC' en la iglesia de Pompéi? ¿El hecho de ser capaz de expresarse en español es importante para ti?

2.6) ¿Practica actividades extracurriculares fuera de la escuela (recreación, danza, deportes,

---

música, actividades religiosas ...)? ¿Hasta qué punto estas actividades le ayudan a desarrollar un sentido de pertenencia a Canadá? Quebec?

2.7) Para ti, la escuela es el perfecto lugar para "integrarse en la sociedad? Explicame por favor.

2.8) ¿Dónde/ cual otro lugar puede sentirse incluido, o facilita la integración en la sociedad aquí para ti?

### **3) AMIGOS**

3.1) ¿Cómo percibes tus amigos / compañeros? ¿Cómo crees que tus amigos / compañeros que perciben ?

3.2) En su opinión, lo que diferencia a / como la mayoría de sus compañeros de clase / de tu escuela?

3.3) ¿Cómo describiría su relación con sus amigos aquí y el facebook de México? (*¿Siempre en contacto con ellos, ¿confías en tus amigos de forma diferente por los de México, ¿tiene amigos en su mayoría de origen mexicano, hispano, la diversidad cultural ...* )

3.4) ¿Alguna vez has presenciado o sido víctima de discriminación? ¿Cómo te sintió con eso?

---

### **4) yo - proyección - Posicionamiento**

4.1) ¿Cómo te describiría a mí?

4.2) ¿Hay momentos en los que actúe de una manera que realmente no sientes a ti mismo / no me gustas? que no eres? (*do you ever act in a way that you feel is not really who you are*)

4.3) ¿Hay dimensión/aspectos de ti que nunca cambian - que no ha cambiado, después la migración?

4.4) Activité 'Retour sur le collage' : Actividad 'Volver al collage ": Mirando todavía el collage, puedes describirme por favor. ¿ Que hay cosas que cambiaría si se le pidió que hacerlo de nuevo? ¿Qué valores se mantiene cercano a su corazón? Están representados en el collage? ¿Crees que se trata de valores que son influenciados por su cultura de origen, su familia, sus amigos, la sociedad quebequense ... y por qué? la ruta de migración ? ¿Lo hará alguien que te inspira (en su entorno o el carácter distante, real o ficticio)?

4.5) ¿Cómo te imaginas tu vida en 5 años ? En 20 años?

4.6) Para ti, el hecho de provenir de una familia de inmigrantes / refugiados, es una fuerza o un obstáculo para el éxito aquí? Explica. Para tu futuro, es que es una fuerza ?

En total, si piensa en tu camino de migración (línea de tiempo), lo que marca más - que se formó tu identidad hoy en día? Cual evento, actividad o experiencia fue la más significativa y podrían explicar mejor la persona que te has convertido para ti?

### **Récit numérique :**

---

4.7) Al ver este proyecto es que hay algo que te reta más, que te marca mas? O que quería

---

---

compartir? ¿Qué mensaje desea transmitir? ¿Hay algo más que quisieras hacer? ¿Cuál fue el más difícil para ti? ¿Qué mejoras podrían hacerse? ¿Cómo te sentiste al hacer el video y la revisión de tu video o los demás? ¿Puedes describirme su pensamiento detrás de las imágenes seleccionadas, la música, la selección de palabras y lo que significa para ti.

**5) Conclusion, y mas...**

5.1) Si se le da la responsabilidad/si puedes ayudar los jovenes con ti/ de tener éxito a los jóvenes inmigrantes como tú, ¿qué harías, cambiaría, mejoraría en relación a la escuela, actividades / pasatiempos, de los interesados, los padres y los jóvenes ?

5.2) ¿Tiene actividades con mí y otros jóvenes tendrán que descubrir nuevas cosas sobre ti mismo, aprender cosas nuevas?

A través del taller, todas las actividades juntos, ¿qué te gusta más?

5.3) En conclusión, dime, ¿cuál es su sueño para el futuro ?

5.4) ¿Cómo se sintieron en general durante la entrevista? Y durante el proceso del taller, haciendo su video, y otras actividades?

**Expo :** *Discussion sur le mode de diffusion, les modalités entourant l'expo et la date de préférence... le document écrit (guide sur l'atelier).* **Dates possibles...**

---

*Inspirée d'une adaptation faite à partir d'une grille d'entretien  
Kanouté (2009), Lachaine (2011) et Lafortune (2006).*

# Annexe E : Récit numérique des participants

## GLOSSAIRE/ SYSTÈME DE TRANSCRIPTION:




- **Volet**: désigne le chapitre ou la séquence qui compose le RN, nous avons relevé entre 4 et 5 par RN. Dans un RN, le volet est une suite de plans formant un ensemble multimodal. Et l'ensemble des volets forme le RN. Nous avons opté pour le terme volet pour se distinguer de la littérature qui use surtout du terme "chapitre" ou de séquence qui est surtout utilisé pour évoquer l'action dramatique dans un film.
- **Plan/type de scène/ disposition**: partie du volet principale représentation visuelle dans l'ensemble, représentation de l'action dans un temps donné. Un plan peut correspondre à une scène ou une portion de scène.
- **Images**: représentation graphique, utilisation iconique de photos personnelles ou autres images ajoutées (qui fait partie du visuel)
- **Textes**: ensemble de mots qui peuvent composer un titre, des sous-titres ou une subdivision entre volet.
- **Trame sonore/musical**: élément audio qui ne comprend pas la voix. L'utilisation d'effets sonores, d'extrait musical
- **Transitions/Effets**: Les éléments transitionnels ou les effets rajoutés au moment du montage (ex: effet visuel consistant à animer une image fixe par un lent mouvement panoramique (effet Ken Burns), ou effet de zoom rapproché, effet de vitesse
- **Story-board**: organisation des scènes en ordre d'apparition
- **Voix**: ce qui est narré, le discours et la langue utilisée.

---


*inspiré des études multimodales et du secteur cinématographique*





1) Récit numérique de Rosa "Mi camino" - volet 1: l'introduction et présentation, de 00:00 à 00:30

Temps	00:00	00:10	00:15	00:20	00:24
<b>Plan / scène</b>	Vidéo de Rosa: Rosa parle devant la caméra	Image fixe du drapeau mexicain, tirée du web	Image de la région habitée au Mexique, tirée du web	2 photos personnelles de sa famille	3 images tirées du web pour illustrer l'exil
<b>Images</b>	Rosa en premier plan et titre: <i>Mi camino</i>			<i>Images de sa famille</i>	
<b>transition</b>	Effet zoom	Mouvement appliqué sur une succession d'images (effet transition rapide) et utilisation de textes en relation avec le visuel			
<b>Trame musicale</b>		Musique de fond: chanson d'un chanteur mexicain "Mojado" qui se fond tranquillement au discours de Rosa dès les premières secondes et se poursuit jusqu'à la 31ème seconde. Pas de narration, que la musique de 00:10 à 00:31.			
<b>Texte</b>	Titre: <i>Mi camino</i>	Je viens du Mexique. J'ai passé mon enfance au Mexique	Dans une région du Nord du Mexique	Ma famille et moi... Pour notre sécurité, nous sommes partis.	Pour chercher une meilleure vie... nous sommes allés au Canada
<b>Voix ("speech")</b>	Introduction au RN				


Description de récit numérique - volet 2: différence entre réfugié et immigrant dans le processus migratoire, de 00:31 à 02:05

Temps	00:31	00:38 à 02:05
<b>Images</b>	Image titre 	Rosa en avant-plan avec sous-titres en français
<b>Plan</b>	Imane fixe	Viréon témoins
<b>Effet/transition</b>		Vidéo: Rosa parle en espagnol devant la caméra (plan rapproché sur son visage)
<b>Musique</b>	La chanson précédente s'estompe pour laisser la place à la voix de Rosa	
<b>Texte écrit, titre, sous-titres</b>	Titre: Quel est le processus? Différence entre réfugié et immigrant	Discours en espagnol sous-titré en français: D'abord ils donnent une feuille marron qui va t'identifier pendant ton processus, tu commences à étudier le français... trouver un travail. Après 1,2 ans, parfois certains attendent jusqu'à 3 ans... tu es appelé en audience pour juger la crédibilité de ton cas. Pour voir si tu étais réellement en danger dans ton pays, alors il décidera si tu reste ou pas... Tu passes alors de statut de demandeur d'asile à réfugié, si non, tu dois retourner dans à ton pays. Je crois que c'est la partie la plus difficile car une personne que tu connais pas décide de ton avenir... pour ta vie. Pour moi c'est triste parce qu'il y a des familles qui doivent retourner dans leur pays pour continuer leur vie qui n'était pas facile... Après 3-4 ans que tu es habitué au mode de vie, à l'école... c'est difficile de retourner. C'est triste que cette personne, qui ne connaît pas vraiment... et qui lit juste une partie de ta décide de tout le reste de ta vie et de ta famille...
<b>Voix</b>		Rosa explique le processus en espagnol.


Description de récit numérique Rosa - volet 3: de 02:06 à 04:15

Temps	02:06	02:08	03:53	03:55
Images	Image titre: 	Rosa en avant-plan	Image titre: 	Rosa en avant-plan
Plan	Image - léger effet zoom	Vidéo témoignage: Rosa parle en français devant la caméra	Image - Effet fondu enchaîné	Vidéo témoignage: Rosa parle en français devant la caméra
Effet/transition	Transition rapide vers la vidéo	Vidéo: plan rapproché sur son visage	Transition rapide vers la vidéo	Vidéo: plan rapproché sur son visage
Musique				
Texte écrit	Titre: Mon parcours à l'école : étudier ou entretenir la famille!		Titre: Les impacts qui m'ont choqués... à mon arrivée	
Voix		Le processus à l'école hum, d'abord on fait l'accueil comme d'habitude		
		<p>quel immigrant. On apprend le français et tu peux faire un an, deux ans, ça dépend de comme si tu apprends facilement ou pas. Après ça, tu passes au régulier et comme moi je suis arrivée ici à 16 ans... et euh (petit silence) ça été un ti peu difficile parce que ça m'a pris deux ans pour apprendre le français après ça j'ai fini l'accueil mais j'avais déjà 18 ans pis j'avais pas le droit de euh rester à l'école des jeunes fait que je devais passer à l'école des adultes. Quand j'suis partie, euh on m'a dit tu ne peux pas étudier parce que tu es demandeur d'asile... si tu n'as pas de papiers pis c'est comme ça, il fallait les payer. Je pense que c'est 6 ou 7 \$ de l'heure. Mais si on se met à penser, ton père y travaille, il gagne, quoi euh, 10\$ de l'heure pis il faut payer 85 de l'heure parce qu'il faut étudier...</p> <p>je pense que c'est pas évident pis il faut nourrir la famille pis tout ça pis hum j'ai laissé l'école... j'ai continué à côté le français (expression faciale de découragement/ dégoût), mais pour moi c'était comme plate parce que... je dis pas que je parlais français comme parfait, mais pour la grammaire c'était comme plate pour moi parce que j'avais fait deux ans Et là ça fait comme 7-8 mois que j'étudie et que j'essaie de finir mon secondaire...</p>		

Description de récit numérique Rosa - volet 4: de 04:16 à 07:13

Temps	04:16	04:20	07:05
<b>Images</b>		Rosa en avant-plan avec sous-titres en français	Rosa en avant-plan avec sous-titres en français
<b>Plan</b>	Image - Effet fondu enchaîné		Vidéo témoignage
<b>Effet/transition</b>	Transition rapide vers la vidéo		Vidéo: Rosa parle en français devant la caméra (plan rapproché sur son visage)
<b>Musique</b>			Musique en arrière-plan: suite de la chanson "Mojado" qui se fond tranquillement au discours de Rosa à partir de 06:49
<b>Texte écrit</b>	Titre: Une grande opportunité Aprovechala! Profíttons-en!	Discours en espagnol sous-titré en français: C'est pas grave de recommencer à 0, il faut continuer et prendre le bon chemin... Il faut pas suivre les drogues et les choses qui nous amènent pour le mauvais chemin... Il faut penser un peu de tout ce qu'offre ce pays, de tout ce qu'on peut faire, étudier, et vivre en sécurité avec nos familles. Il faut tout de même remercier ce pays pour cette aide et cette opportunité et à nos parents d'avoir pensé à nous, à notre vie. Mon intention avec cette vidéo est de vous informer... parfois les choses ne sont pas si faciles pour nous... surtout pour notre famille, moi je suis venue ici comme fille, mais je pense que pour mes parents c'était la partie la plus difficile. Nous sommes immigrants, mais nous, comme réfugiés, on a moins de privilèges, on n'a pas de résidence, d'assurance maladie... Si on tombe malade, il faut payer. Il faut patienter pendant des années [pour savoir] si on reste ou si on s'en va. On a tout le temps le doute de notre avenir, on a peur si on doit retourner, c'est vraiment énervant tout ça... Bon à la fin, je suis acceptée et c'est une grande opportunité pour moi et ma famille, mais j'ai beaucoup d'amis qui sont partis, c'est vraiment triste, c'est une réalité triste qu'on vit... Pour tous les jeunes de mon âge, ou plus ou moins, qui ont vécu la même chose, il faut oublier pas nos origines, mais il faut prendre cette chance d'être ici, dans un autre pays... prendre cette opportunité et continuer nos projets... ça m'a pris 2 ans pour continuer, 2 ans pour le français, pour étudier... c'est un peu décourageant... mais c'est une grande opportunité...	

Description de récit numérique Rosa - volet 5: de 07: 14 à 07:55

Temps	07:14	07:19	07:23	07:44	07:50
<b>Images</b>		image passeport mexico drapeau canada	Les autre participantes devant la caméra	Les autre participantes fixent la caméra et pointent du doigt [interpellant l'auditeur]	
<b>Plan</b>	Image	Image	Vidéo: Rosa en avant-plan et à ses côtés: Lina-Maria, Nadia et Isabella		Image fixe
<b>Effet/transition</b>	Effet zoom - enchaînement de texte	Effet zoom - enchaînement de texte		Effet transition thématique cinéma de iMovie	Texte défilant
<b>Musique</b>	Musique en premier-plan: suite de la chanson "Mojado"				Musique en premier-plan: suite de la chanson "Mojado" en fondu
<b>Texte</b>	Je suis arrivée ici à 16 ans, j'ai 21 ans Il ne faut pas oublier d'où on vient	Profiter de l'opportunité qu'on a ici	Mes amies, au Québec	Ne lâcher pas!	C'était le film de Rosa, avec: Lina-Maria, Isabella et Nadia. Fin!
<b>Voix</b>			Je vous présente les amies ici. Isabella: Bonjour je m'appelle Isabella. Lina-Maria: Bonjour je m'appelle Lina-Maria. Nadia: (petit rire) Bonjour, c'est Nadia.	Les quatre filles: Ne lâcher pas!	

2) Récit numérique de Noah "Yo y mi trayecto" - volet 1: l'introduction et présentation, de 00:00 à 00:38

Temps	00:00	00:08	00:15	00:20	00:24
Images					Image du quartier habitée au Mexique
Plan	Image fixe et titre	Image fixe et titre	Image de la région habitée au Mexique, tirée du web	Images de la région habitée au Mexique, tirée du web	
Effet/transition	Titre et transition rapide vers le prochain titre				
Musique		Musique thème du logiciel iMovie			
Texte (titre, sous-titres, ...)	Titre: Yo y mi trayecto (avec son prénom et nom)	Ma ville, pourquoi changer?	Je viens du Mexique, né dans un petit village	/// (Nom de la ville habitée au Mexique)	
Voix	...				

Description de récit numérique Noah - volet 2: de 00:35 à 01:30





Temps	00:35	00:36	00:50	00:53	00:57	01:00	01:08
Images	Image titre thématique du logiciel iMovie		Image d'un vol d'avion &		À l'aéroport		
Plan	Image fixe	Présentation de plusieurs images/photos tirées de recherches Internet			Vidéo animation:	Images	

						l'avion suivit d'une trace rouge se déplace du Mexique à Montréal	
Effet/transition		Mouvement appliqué sur une succession d'images (effet transition rapide) et utilisation de textes en relation avec le visuel				Effet cinématique du logiciel iMovie	Effet fondu pour succéder l'autre image et utilisation de textes en relation avec le visuel
Musique							
Texte écrit, titre, sous-titres	/// (nom de la seconde ville habitée au Mexique)		Départ pour le Canada	À l'aéroport			À Montréal & Processus très long... attendre, attendre et attendre!

Description de récit numérique Noah - volet 3: de 01:30 à 02:10

Temps	01:30	01:33	01:40	01:42	01:45	01:48	01:58	02:01
Image	Image titre:	Photo de sa famille (ses parents)	Photo de sa sœur Rosa	Photo récente de sa famille et lui au Canada (ses parents, sa sœur Rosa, son petit frère et lui)	Photo de sa sœur et lui, quelques jours après leur arrivée à Montréal	Photo de son père, son petit frère et lui	Photo de sa famille et lui au Canada (ses parents, son petit frère et lui)	Photo de sa famille et lui au Canada (ses parents, sa sœur Rosa, son petit frère et lui)
Plan	Image - effet transition rapide des titres qui apparaissent et disparaissent	Image - Effet fondu enchaîné	Image - transition rapide	Image	Image - Effet fondu enchaîné	Image - Effet zoom	Image - Effet fondu enchaîné	Image
Effet/transition	Transition rapide vers les images							
Texte écrit	Titre: Moi et ma famille au Canada			Rosa, ma sœur	Moi et ma famille		De beaux souvenirs	




Description de récit numérique Noah - volet 4: de 02:10 à 02:

Temps	02:10	02:15	02:26	02:30	02:33
Images	Image titre: 	Photo de lui en train de jouer de son instrument de musique; la batterie			
Plan	Image titre fixe	Présentation de plusieurs photos personnelles et d'images tirées de recherches Internet			
Effet/transition	Transition rapide vers la vidéo	Mouvement appliqué sur une succession de photos personnelles et images (effet transition rapide, zoom arrière ou avant)			
Texte écrit	De nouvelles passions Des découvertes!			Ce que je veux faire plus tard...	







conclusion, de 02:42 à 02:53

Temps	02:42
Image	
Plan	Texte défilant noire et jaune
Effet/transition	Message défilant; thématique espace du logiciel iMovie
Texte écrit, titre, sous-titres	C'était mon histoire Une partie: Mon origine Ma famille, mon parcours, les défis, et les aspects positifs ressortis comme de nouvelles passions, des découvertes et des rêves pour mon futur. Fin!

3) Récit numérique de Nadia "Nadia en 3 tiempos"- volet 1: de 00:00 à 00:44

Temps	00:00	00:10	00:18	00:21	00:35
Images	Image titre: 	Une photo d'elle			1 photo d'elle et deux amies au Mexique  + 3 photos différentes d'elle et plusieurs amies au Mexique
Plan	Image fixe et titre	Image (photo personnelle) fixe et titre	Image de la région habitée au Québec, tirée du web	Images de la région habitée au Mexique, tirée du web	Images (photos personnelles) fixe et titre
Effet/transition	Titre et léger zoom arrière		Mouvement appliqué sur une succession d'images (effet transition ou zoom avant/arrière) et utilisation de textes en relation avec le visuel		
Musique	Chanson tirée de la trame sonore du film :Across the Universe, intitulée "Across the Universe"				
Texte (titre, sous-titres, ...)	Titre: Nadia en 3 tiempos	Mon nom est Nadia. J'ai 20 ans et j'habite à Montréal, Qc. Canada	Mais je suis née dans une petite ville du Mexique: /// & Ma vie ici est calme... Au Mexique j'étais sur le point de commencer l'Université...	À /// au Mexique, j'avais beaucoup d'amis et j'aimais passé du temps avec ma famille	
Voix	Nadia en tres tiempos  Primer tiempo: quien soy yo?	Mi nombre es Nadia /// Tengo 20 años y actualmente vivo en Montréal, Québec, Canada	(silence de 2 secondes) Pero naci en una ciudad pequena de Mexico, llamada XXXXX. Mi vida ahi era muy tranquila. Iba a la preparatoria, estaba a punto de iniciar la universidad.  Tenia muchos amigos y amaba pasar el tiempo con mi familia		



Description de récit numérique Nadia - volet 2: 00:45 à 01:33

Temps	00:45	00:51	00:56	01:03	01:08	01:12	01:20
Images	Image titre: 	Photo d'elle, son père et un autre membre de la famille	Photo de sa mère				 
Plan	Image titre	Présentation de plusieurs photos personnelles et d'images tirées de recherches Internet					
Effet/transition	Transition	Mouvement appliqué sur une succession de photos personnelles et images (effet zoom arrière ou avant) et utilisation de textes en relation avec le visuel					
Musique							
Texte	Segundo tiempo La migration: 14 octobre 2010	J'avais 16 ans quand mes parents ont pris la décision d'immigrer au Canada... c'était un moment crucial de ma vie	...pour nous échapper à tout le drame et la situation dangereuse que nous avons à travers les narcotraficants...	Je devais alors faire mes adieux au Mexique, pour aller au Canada	Au début, à notre arrivée, je devais principalement apprendre la langue  J'étais fascinée par les paysages et la diversité culturelle qu'il y a à Montréal		
voix	Segundo tiempo: La migracion	Yo tenia 16 anos cuando mis padres tamaron la decision de imigrar a Canada. Fue duro, ya que estaba en un momento crucial de mi vida academica...	pero si nos quedabamos mi familia corria un gran peligro	a causa de narcotraficantes	Asi que fue Adios Mexico! Hola Canada!	Al principio fue solitario. Pero con el transcurso de los meses empece a aprender la lengua y a amar los paisajes y la diversidad cultural de Montreal	


Description de récit numérique Nadia - volet 3: de 01:34 à 02:04

Temps	01:34	01:39	01:44	01:50
Images				Photo d'elle et son frère (partie rognée) 
Plan	Image titre	Présentation de plusieurs photos personnelles et d'images tirées de recherches Internet		
Effet/transition	Transition	Mouvement appliqué sur une succession de photos personnelles et images (effet zoom arrière ou avant)		
Musique				Musique en arrière-plan: "Across the Universe" (adaptation d'une chanson des Beatles, réinterprété pour le film "Across the Universe")
Texte écrit, titre, sous-titres	Tercero tiempo ACTUELLEMENT...		Maintenant 3 ans sont passés et je suis encore à l'école, essayant d'obtenir un diplôme	Mais comme ça j'ai réussi à apprendre une nouvelle langue et accomplir un nouveau mode de vie très différent de ce j'ai eu au Mexique
Voix	Tercero tiempo	Actualmente.	Han pasado 3 anos y a un signo en la escuela, tratando de obtener mi diploma.	Pero a un asi e lo grado aprender un nuevo idioma y a cumplirme a una nueva forma de vida muy diferente a la que tenia en Mexico.


Description de récit numérique Nadia - conclusion, de 02:05 à 03:00

Temps	02:05	02:45
Image		
Plan	Générique	Image titre
Effet/transition	Message défilant; thématique espace du logiciel iMovie	Image fixe avec effet "étincelles"
Musique	Musique en premier-plan: suite de la chanson "Across the Universe" en crescendo	Musique en premier-plan: suite de la chanson "Across the Universe" en decrescendo
Texte écrit, titre, sous-titres	Voici comment la migration m'a affecté, et comment je peux l'utiliser pour voir des aspects positifs dans mon futur.  Il y a eu des difficultés: perdre des amis, perdre mon école, et recommencer l'école ici n'est pas facile, je devais aller à l'université au Mexique et ici je dois refaire mon secondaire...  J'espère en un futur pour gérer ma vie et être une grande designer de mode! C'est de grands changements à faire quand on immigré, mais il y a de bons côtés	FINI C'ÉTAIT MOI EN 3 TEMPS

4) Récit numérique de Isabella "Ma vie à travers les années - son prénom et son nom" durée de 07:25 - volet 1: de 00:00 à 00:44


Temps	00:00	00:08	00:18	00:37
Images		Photo de Isabella, plus petite	Photo-montage de Isabella qui est subdivisée en deux: elle quand elle était plus jeune et elle actuellement, habillée presque de la même façon	Photo d'elle en 2014 avec son nom de famille indiquée en haut à gauche.
Plan	Titre fixe	Photos personnelles- style autoportrait - d'elle dans sa petite enfance au Mexique et elle actuellement; au Québec -		
Effet/transition	Effet mouvement léger dans l'image	Mouvement lent appliqué sur une succession d'images (effet zoom lent)		
Musique	Musique de fond: chanson La Loba (Leyes Del Corazon) d'une chanteuse qui est au volume très bas - qui se fond tranquillement au discours de Isabella.	Musique de fond - en arrière-plan: chanson La Loba (Leyes Del Corazon) d'une chanteuse qui est au volume très bas - qui se fond tranquillement dès que Isabella parle.  Le volume de la trame sonore est très bas, nous ne pouvons pas distinguer les paroles de la chanson.		
Texte (titre, sous-titres, ...)	Ma vie à travers les années Isabella Hernandez Guerrero			
Voix / voix	Bonjour tout le monde, je m'appelle Isabella Hernandez Guerrero	J'ai 15 ans, je viens du Mexique pis habituellement j'habite à Montréal, Canada. Je vous présente ma photo quand j'étais petite, j'avais 2 ans.	Comparé à ce que j'étais avant pis ce que je suis maintenant pis je peux dire que j'ai vraiment changé, j'étais un enfant pis maintenant je suis devenue une adolescente. Avant je me traînais avec mes parents pis hum j'étais timide. Maintenant je suis si sociale, je me fie sur rien, je me fie juste sur moi-même.	Pis je suis devenue différente, j'ai grandi et en fait, je suis devenue mature aussi et j'ai vraiment beaucoup grandi pour apprendre de nouvelles choses. Audrey m'a appris des choses vraiment que je ne savais pas que je pouvais apprendre et je devenue différente et m'a montré que d'être moi-même ça devait pas être un problème. Je regrette rien pis je suis fière de ce que je suis. Pis ce que j'étais aussi.

Récit numérique de Isabella - volet 2: Présentation de sa famille, de 00:58 à 02:45






Temps	00:58	01:02	01:18	01:40	01:51	02:10	02:33	02:45
Images		Photo de son père et elle durant le temps des fêtes (sapin de Noël en arrière-plan), au Québec	Photo de sa mère et elle dans une rue de Montréal	Photo de sa mère, son père et elle durant le temps des fêtes (sapin de Noël en arrière-plan), au Québec	Photo de sa sœur et elle	Photo de son frère et elle (les deux font une grimace)	Photo de son petit frère, sa sœur Lina-Maria et elle	Photo de toute sa famille à Montréal: sa mère, son père, sa sœur, son petit frère et elle
Plan	Titre fixe							
Effet/transition	Titre fixe et effet transition (le texte disparaît lentement)							
Musique	Musique de fond en decrescendo - en arrière-plan: chanson La Loba (Leyes Del Corazon) d'une chanteuse qui est au volume très bas - qui se fond tranquillement dès que Isabella parle.  Le volume de la trame sonore est très bas, nous ne pouvons pas distinguer les paroles de la chanson.							
Texte (titre, sous-titres, ...)	Ma famille  (mes parents, mon frère et ma sœur)		Ma mère, elle est importante (en caractère gras de couleur différente du reste du texte)		Ma sœur Lina-Maria (son prénom en caractère gras)	Mon petit frère!	Un trio inséparable... (en caractère gras)	MA FAMILLE
Voix		Voici mon père qui s'appelle XXXXX. Il est des personnes les plus importantes pour moi dans ma	Voici ma mère, elle s'appelle XXXX. Elle est une personne vraiment importante	Mes parents sont des parents que tous les enfants devraient avoir, je les aime sur tout les choses pis important pour moi. Hum		Voici mon frère, il s'appelle /////. Il est vraiment important dans ma vie. Avec lui je n'aise vraiment	Mes frère et sœur sont la chose la plus incroyable qui m'est arrivée. On est un trio pis on	Je me sens heureuse de dire que j'aise la meilleure famille au monde, qu'avec eux je
		vie et j'ai (inaudible) un gros merci pour tout ce qu'il fait, pour tout ce qu'il m'a appris. Je l'aime vraiment beaucoup pis je le comparais avec rien pis personne d'autre.	pour moi, elle est un bon exemple pour moi. Avec elle, je peux conter sur tout pis je la compare sur rien (inaudible) parce qu'elle est tout pour moi. Ma mère est vraiment tout ce que j'aise	voici ma sœur, elle s'appelle <i>Lina-Maria Hernandez Guerrero</i> . Elle est une personne vraiment importante pour moi, elle est plus que ma grande sœur. C'est avec elle que j'aise vécu des choses vraiment importantes, je lui confie à elle parce qu'elle est ma sœur et ma meilleure amie aussi. Je l'aime sur toutes les choses pis (inaudible)	beaucoup avec et hum je l'aime vraiment beaucoup et il ne sera jamais tout seul, je suis là pour le protéger pour (inaudible) pour lui confier		est un trio vraiment inséparable, je les laisserais jamais tout seul. Pis je aime vraiment beaucoup, beaucoup.	peux compter sur toutes les choses pis que tout je les aime surtout beaucoup.



Récit numérique de Isabella - volet 3

Temps	02:54	02:59	03:22	03:44	04:08	04:30	04:52
<b>Images</b>		Photo de sa classe d'accueil (tous les élèves de son groupe et elle en arrière), au Biodôme à Mtl.	Photo de sa classe d'accueil (tous les élèves et elle en arrière), dans la salle de classe de son école (à Mtl.)	Photo de sa classe (tous les élèves et elle) à son école Jean Piaget - Mexique (cohorte 2004-2010) - juste avant son départ	Photo de sa sœur, deux amis et elle (à Montréal, 2011)	Photo d'elle et ses amis à Montréal, en 2013 ou 2014	Photo style autoportrait ( <i>selfie</i> ) de son copain et elle
<b>Plan</b>	Titre fixe						
<b>Effet/transition</b>	Titre fixe et effet zoom et étincelle						
<b>Musique</b>	Musique de fond en crescendo: chanson La Loba (Leyes Del Corazon) - qui se fond au disque de Isabella						
	Musique de fond en decrescendo - en arrière-plan: chanson La Loba (Leyes Del Corazon) d'une chanteuse qui est au volume très bas - qui se fond tranquillement dès que Isabella parle.						
	Le volume de la trame sonore est très bas, nous ne pouvons pas distinguer les paroles de la chanson.						
<b>Texte</b>	MA NOUVELLE VIE A MONTRÉAL						
<b>Voix</b>		Voici ma classe d'accueil, dans ce temps-là j'avais 11 ans pis c'est en 2010. Ça c'était dans mes premières années pis quand j'ai commencé à apprendre le français. Dès que je suis arrivée, j'étais vraiment impressionnée de voir autant de personnes de différentes cultures pis avec une personne vraiment gentille. Je me sens fière de dire que j'étais là parce que j'ai eu de bons souvenirs pis des bons moments que j'aie vécus.	Voici ma deuxième année en accueil. Là j'étais plus grande déjà, j'avais comme hum 13 ans. J'étais heureuse, j'avais encore des amis pis je commençais à connaître des personnes différentes pis je savais déjà comment ça marchait les choses à l'accueil c'était donc des meilleurs années que je peux avoir au primaire.	Voici mon école du Mexique, qui s'appelait Jean Piaget, là étaient tous mes amis du Mexique. Tout le monde portait l'uniforme pis tout le monde était discipliné et c'est quelque chose de vraiment différent comparé à ce que j'ai connu à Montréal. Cette école était très différente aussi; dans toute l'école, y'avait que juste un enseignant.	Ça c'était les premiers amis que ma sœur et moi on avait. Avec eux j'ai vécu des choses vraiment importantes parce qu'ils sont arrivés [au Canada] presque en même temps que moi.	Mes amis d'ici sont totalement différents puisqu'ils parlent différentes langues que moi pis sont de différentes cultures et de chacun j'ai appris vraiment plusieurs choses, c'est vraiment différent comparé à mon pays, au Mexique.	Après être venue à Montréal, j'ai appris à connaître une personne vraiment importante dans ma vie et il s'appelle <i>//////</i> ... Ben il est une personne aussi importante pour moi, dans ma vie et avec lui j'ai niaisé pis je fais vraiment plein de conneries. Je lui fais vraiment confiance pis je peux dire que c'est une personne avec qui j'aie vécue des souvenirs importants pis je suis heureuse de l'avoir connu. <i>[Il était un ami proche de sa sœur Lina-Maria au Mexique, mais ce n'est qu'en arrivant à Montréal que Isabella l'a connu et ils se parlaient par entremise de réseaux sociaux en ligne]</i>


Récit numérique de Isabella - volet 4: Perspectives d'avenir - ses rêves et projets

Temps	05:20	05:25	05:55	06:11	06:35	07:00	07:15
<b>Image</b>		Image deux personnes en consultation qui semblent être dans un bureau de psychologue				photo d'un joueur de soccer	
<b>Plan</b>	Titre fixe	Images tirées d'Internet dans différents contextes en relation avec la narration					
<b>Effet/transitions</b>	Titre style espace et effet zoom et étincelle	Mouvement lent appliqué sur une succession d'images (effet zoom lent)					Titre style espace et effet zoom et étincelle
<b>Musique</b>	<i>Duende</i> de la chanteuse latino-américaine Amanda Miguel (d'Argentine)	Musique de fond en decrescendo rapidement - en arrière-plan: chanson Duende de Amanda Miguel, au volume très bas. Le volume de la trame sonore est très bas, nous ne pouvons pas distinguer les paroles de la chanson.					
<b>Texte</b>	Mes rêves et projets	Fin					
<b>Voix</b>		La psychologie est quelque chose de vraiment importante dans ma vie, j'aime ça parce que j'aime ça à 2 personnes de s'écouter et de pouvoir me mettre à sa place et avoir une solution positive. J'aime ça écouter le monde parce que c'est pas pour tout le monde C'est une manière de se sociabiliser avec les personnes... Qu'ils se sentent en soi, protéger, Pis bien à l'aise.	J'aimerais ça aussi devenir massothérapeute parce qu'on m'a déjà que je fais de bons massages et j'aime ça que les personnes qui sont stressées je peux les tranquilliser pis les calmer, c'est quelque chose que j'aime faire pis que je me pratique aussi. Pis la danse c'est quelque chose de vraiment très, très importante dans ma vie parce que c'est quelque chose j'adore vraiment beaucoup faire. C'est quelque chose qui me passionne pis quelque chose que j'aime ça faire par cœur. Je pense que quand je serais grande, si jamais je peux, je serais un professeure de danse parce que j'adore vraiment beaucoup trop, trop la danse.	Le soccer c'est vraiment quelque chose de importante aussi dans ma vie parce que c'est quelque chose qui m'inspire. Le fait de courir c'est comme me sentir libre pis sentir l'adrénaline de collaborer en équipe, c'est vraiment important pour moi. C'est un sport que j'aime beaucoup faire. Peu importe où je suis, s'il y a un ballon, je suis toujours là pour jouer, pour courir peu importe et j'adore vraiment beaucoup le soccer; jouer et voir les matchs aussi.	Je souhaite aussi, comme toutes les filles, à connaître un gars qui va m'aimer, avec qui je peux rendre ma vie et être heureuse.  Je souhaite de connaître l'amour de ma vie.	Bref, pour conclure j'aimerais vous remercier énormément pour m'avoir écouté et avoir été attentive à mon vidéo.  J'espère que de cette manière, vous pourrez me connaître un peu plus mieux pis savoir qui je suis.  Pis comment je suis changée pis comment pis comment Montréal a changé ma vie.  Merci!	


5) Récit numérique de Lina-Maria "Lina-Maria Guerrero" - volet 1: de 00:00 à 00:27

Temps	00:00	00:08	00:15	00:27
<b>Images</b>	Image titre en fond noir et étincelles blanches avec son prénom et nom de famille (lettrage en blanc)	Photos de Lina-Maria plus jeune, au Mexique		Photo de Lina-Maria plus récemment
<b>Plan</b>	Titre	Photos personnelles d'elle dans sa petite enfance au Mexique et elle actuellement; au Québec - Défilement avec mouvement léger de rapprochement léger pour chaque photo		
<b>Effet/transition</b>	Titre thématique style "space" et effet zoom et étincelle	Effet transition "dépliage"	Effet transition "miroir"	Effet transition "tournant"
<b>Musique</b>	Musique en avant-plan: chanson Lamentamente de Juan Gabriel; chanteur d'origine mexicaine			Musique en decrescendo: chanson Lamentamente
<b>Texte</b> (titre, sous-titres, ...)	Lina-Maria Guerrero	Moi quand j'étais bébé...	Je viens du Mexique	J'ai 19 ans



Récit numérique de L-M - volet 2: de 00:38 à 01:38

Temps	00:38	00:45	00:55	01:09	01:38
<b>Images</b>		Photo de sa mère et elle dans leur logement à Montréal	Photo de sa père et elle dans leur logement à Montréal	2 photos de son jeune frère et elle à Montréal	2 photos de sa soeur plus jeune Isabella et elle; 1 à Montréal et l'autre au Mexique
<b>Plan</b>	Titre Photos de ses membres de la famille et elle dans différents contextes				
<b>Action</b>	Effet rapide "étincelles"		Effet transition	Effet transition	Effet transition
<b>Musique</b>					
<b>Texte</b>	Mi familia	Moi et ma mère  Elle est très importante pour moi	Mon père et moi. Il aime me chanter des chansons! [la musique de son RN est un ex. de chanson que son père lui fredonnait.]		
<b>Voix</b>	la chose la plus importante pour moi c'est la famille	Premièrement c'est ma mère, qui la mère plus bonne du monde. Elle est là, qui me donne des conseils tout le temps, qui m'aide tout le temps quand je suis triste ou n'importe quand, elle est toujours pour moi.	Mon père, c'est l'homme plus bon au monde. C'est un vrai ami, c'est une personne avec qui on peut se confier avec lui. Pis il me donne tout ce que je voulais pis il est toujours, toujours, toujours avec moi.	Mon petit il s'appelle Jonathan. Il est vraiment cute, même si il est des fois très...énervant. Il est toujours, il est mon petit garçon, il est ma vie, il est tout pour moi. Il sait comme me rendre heureuse, tout le temps. Il est toujours, toujours pour moi, il est vraiment cute pis après ...	L'autre personne importante pour moi, c'est ma soeur, la plus belle au monde! Je pense... elle est vraiment cute, elle est super belle, elle est une fille vraiment bien. Elle est ma confidente, elle est ma meilleure amie. Elle est tout le temps, tout le temps là pour moi. Même si on se chicane, notre relation elle est vraiment bien, elle est la meilleure relation entre... je pense, entre les soeurs. Elle est ma meilleure amie, après...





3) Récit numérique de L-M - volet 3

<b>Temps</b>	<b>02:06</b>	<b>02:10</b>	<b>02:24</b>
<b>Images</b>		2 photos de son amoureux et elle, présentées consécutivement	
<b>Plan</b>	Image titre avec le nom de son amoureux	Photos de son amoureux et elle	
<b>Effet/transition</b>	Utilisation de plusieurs effets de transitions entre les photos qui défilent. La narration en relation avec le titre.		
<b>Musique</b>			
<b>Texte (titre, sous-titres, ...)</b>	Mauricio [Le prénom de son amoureux]		
<b>Voix</b>	Mon chum, l'autre personne importante pour moi.	Il est toujours, toujours là pour moi. Il sait comme, me rendre vraiment vraiment heureuse, il est toujours là même si aussi on se chicane...	On s'en fout, il est toujours pour moi. Il est la meilleure personne qui peut arriver dans ma vie y je veux pas que le perdre. Je l'aime trop pis je vais être avec lui, je sais, tout le temps, beaucoup de temps ensemble.

4) Récit numérique de L-M - volet 3: de 02:38 à 03:26

<b>Temps</b>	<b>02:38</b>	<b>02:42</b>	<b>02:55</b>	<b>03:12</b>
<b>Images</b>		Photo de ses amis	Photos de ses amis à Montréal	
<b>Plan</b>	Défilement de photos de ses amis et elle dans différents contextes (Montréal et Mexique)			
<b>Effet/transition</b>	Effets de transition entre les photos (3)			
<b>Musique</b>				
<b>Texte (titre, sous-titres, ...)</b>	Mis amigos & amigas	Mis amigos & amigas	Les amis à Montréal	Les amis au Mexique
<b>Voix</b>	Après c'est mes amis	Les amis plus bons que j'ai trouvé à Montréal. Et les amis à qui je peux confier n'importe quand, qu'ils vont être là, que je sais que même des fois si on se chicane...	On se fâche... il vont être tout le temps avec moi. Ils sont, dans les moments plus pires, plus bons dans ma vie. Quand j'arrivée, c'est eux qui m'ont rejointe.  Pis aussi, les personnes importantes pour moi...	C'est mes amis au Mexique. Ces personnes qui me connais très bien. Qui sont tout le temps pour moi, qui vraiment je confie, avec eux, tout le temps, tout le temps et je sais que même si on est ici, ils vont être avec moi.

5) Récit numérique de L-M - volet 4: Perspectives d'avenir - son futur, ses intérêts

Temps	03:27	03:32	03:40	03:48	04:00	04:05
Images					Photo de deux bébés	Image titre fond noir avec lettrage en blanc
Plan	Image titre : Mi futuro en blanc sur fon noir					Image titre avec son nom et prénom qui apparaît en blanc sur fond noir
Effet/transition						
Musique	La musique reprend					
Texte	Mi futuro	Mi futuro	Mi futuro			Fin! Lina-Maria Guerrero
Voix	Ben mon futur, je voudrais être...	Coiffeuse et esthétique  C'est ça ma passion, c'est ça mon futur.	C'est ça que je voudrais être. Parce que c'est vraiment bon de maquiller, de coiffer les personnes... Pis aussi, je voudrais	Me marier bien sûr, avoir une famille et avoir, là, la vie plus belle du monde.	Mais je sais que y'a les autres aussi	Ben, c'est ça, c'est un peu de ma vie, et des personnes importantes pour moi.  Merci.

\* Pour des raisons éthiques, plusieurs modes ne sont pas présentés; ils permettraient directement ou plus indirectement d'identifier les participants. De plus, la qualité de plusieurs images a été réduite ou certaines parties rognées.