

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

FAVORISER PAR L'ART L'ADAPTATION ET L'INTÉGRATION DES JEUNES ISSUS DE
L'IMMIGRATION : ÉTUDE DE QUELQUES PROJETS
DANS LES ORGANISMES COMMUNAUTAIRES ET DANS
LE MILIEU SCOLAIRE MONTRÉALAIS.

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR
ALEXANDRA PERRAS-CHENAIL

JANVIER 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Cette recherche a pu voir le jour grâce à de précieux appuis et collaborateurs. Je tiens à remercier tout particulièrement Mona Trudel, ma directrice de recherche. Je désire aussi remercier toute l'équipe et les participants du secteur 18-30 ans de l'organisme communautaire P.E.Y.O qui m'ont chaleureusement accueillie et qui m'ont consacré beaucoup de temps pendant de nombreuses semaines. J'aimerais remercier Louise Lacroix, Francine Nadeau et Marie-France Gauthier, trois art-thérapeutes qui m'ont accordé une entrevue malgré un horaire très chargé. Je remercie de plus une amie et une enseignante dévouée dont je dois garder le nom confidentiel qui m'a parlé des ateliers d'expression créatrice qui se déroulaient dans sa classe. Enfin, je remercie ma famille et mes amis qui ont souvent eu à mon égard une oreille attentive.

AVANT-PROPOS

« *J'étais ici et personne ne racontera mon histoire* »

(Sepúlveda, 2003, p.8)

Ni mon parcours scolaire ni mon cheminement professionnel ne sont linéaires. Mes choix se sont concrétisés suite à des voyages, des rencontres et au gré de certaines impulsions. D'abord étudiante en beaux-arts puis en psychoéducation, j'ai ensuite travaillé auprès de jeunes et d'adultes en difficultés tant dans le milieu communautaire que dans le réseau scolaire. J'ai par exemple donné des cours d'arts auprès de personnes souffrant de problèmes de santé mentale, auprès d'adolescents en classes d'accueil et de jeunes en difficultés d'adaptation. Avec les années, mon intérêt pour l'enseignement des arts auprès de clientèles marginalisées s'est intensifié.

J'ai eu récemment l'occasion d'enseigner dans une classe en adaptation scolaire où j'ai eu le grand privilège de rencontrer une adolescente formidable. Je tiens à raconter son histoire car, à elle seule, elle résume bien toute ma recherche et me convainc d'autant plus de la nécessité d'offrir plus de services aux jeunes issus de l'immigration. Amina est une jeune Irakienne de quatorze ans à qui j'ai enseigné quelques mois dans une école secondaire dans la région de Montréal. Lorsqu'on me l'a présentée, on m'a dit qu'elle n'avait pas beaucoup de potentiel au niveau scolaire. Son ancien professeur doutait qu'elle puisse même compléter son secondaire I. Sa famille et elle ont vécu en Iran et en Russie avant d'arriver au Québec il y a trois ans. Elle parle cinq langues, n'avait jamais été scolarisée avant son arrivée ici et constitue le pilier de sa famille puisqu'elle est la seule qui maîtrise actuellement le français. Elle remplit tous les documents officiels (rapports d'impôts, demande de logement à prix modiques, formulaires de citoyenneté, etc.) pour ses parents, aide ses trois frères et sœurs à faire leurs devoirs, accompagne toute la famille aux rendez-vous, assiste aux réunions de parents, seconde sa mère dans toutes les

tâches domestiques... Surmenée, elle fréquente peu la classe. Puisque j'utilise les transports en commun pour me rendre au travail, je passe chaque matin un moment avec Amina, qui effectue le même trajet que moi. Au fil des jours, elle me parle de sa vie compliquée et de ses frustrations devant la difficulté qu'éprouvent ses parents à s'adapter. Elle prend de plus en plus conscience des différences entre sa culture d'origine et celle d'ici. Elle ne peut avoir d'amoureux, ne peut faire de sport s'il y a des garçons dans son groupe et se demande pourquoi ses parents la frappent. Avec le temps, elle devient plus assidue en classe et je constate qu'elle fait des progrès significatifs. Étonnamment, en trois ans à la même école, personne ne s'est jamais attardé aux problèmes que sa famille et elle-même pouvaient vivre. Les professeurs savent bien que les jeunes issus de l'immigration manquent souvent l'école à cause de leurs responsabilités. Mais si les parents ne parlent ni le français ni l'anglais, c'est encore plus compliqué d'intervenir... Que faire? Débordés, ils préfèrent souvent fermer les yeux.

Sensibilisée à sa problématique, je l'encourage à voir la travailleuse sociale de l'école. Elle aura à tout le moins à sa disposition une oreille attentive. Ses parents semblent vivre dans une grande précarité et nous convenons de faire venir un interprète pour les rencontrer. Analphabètes et n'arrivant pas à apprendre le français, ils se trouvent complètement démunis et en détresse. Ils ont peur de ne pas obtenir leur citoyenneté, ils ne reconnaissent plus leur adolescente et ils ne comprennent pas son parcours académique. Ils ont bien reçu de l'aide de services communautaires à leur arrivée, mais après quelques années, on considère qu'ils peuvent se débrouiller seuls. Nous amenons la famille en consultation au département de pédopsychiatrie de l'hôpital de Montréal pour enfants. Après quatre heures d'évaluation, l'équipe considère effectivement que les parents et Amina ont besoin d'aide, et en particulier le père qui semble souffrir d'un problème de santé mentale. On nous réfère au CLSC du quartier, qui ne possède aucune expertise dans ce type de problèmes, et où comme toujours, il y a une longue liste d'attente. Les parents refusent finalement de s'y rendre. Je continue mes recherches et trouve pour Amina un organisme qui fait de l'aide aux devoirs et où elle pourra aussi se

divertir un peu. Pour les parents, c'est plus compliqué : la travailleuse sociale tente toujours de leur trouver des services adaptés. Devant ma déception, elle me dit que j'ai la fougue de la jeunesse, que ça passera, que je ne dois plus y penser...

Lorsque les deux ou trois années permises en classes d'accueil sont écoulées, il n'existe aucun service adapté pour des jeunes comme Amina qui accusent un retard académique pour des raisons évidentes. Dans les classes d'adaptation scolaire, ils se retrouvent souvent frustrés, incompris et limités dans leur développement.

Son histoire m'a persuadée de l'importance de poursuivre l'étude que j'avais entamée au moment où je me sentais le plus découragée. Il est impératif de former les étudiants en enseignement et de façon plus spécifique à ceux qui se destinent à enseigner les arts plastiques, à ces réalités, de donner des outils aux intervenants dans les écoles et de développer des programmes adéquats pour ces jeunes.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	ii
LISTES DES FIGURES	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
MISE EN CONTEXTE	6
1.1 Mouvements migratoires dans le monde : mise en contexte	6
1.1.1 Un survol historique de l'immigration au Québec	7
1.1.2 L'interculturalisme : Un modèle québécois	9
1.1.3 L'accueil des élèves issus de l'immigration dans les écoles québécoises	10
1.2 L'énoncé de la problématique de recherche	13
1.2.1 Le manque de ressources favorisant l'adaptation et l'intégration des jeunes issus de l'immigration	13
1.2.2 Le manque de connaissances sur le potentiel de l'art auprès des jeunes issus de l'immigration afin de favoriser leur adaptation et leur intégration	15
1.2.3 La difficulté pour les enseignants en arts de prendre en compte la diversité ethnoculturelle de leurs classes	16
1.3 Question et objectifs de recherche	17
CHAPITRE 2	
CADRE DE RÉFÉRENCE	19
2.1 Le parcours de l'immigrant	19
2.2 Les approches utilisées pour favoriser l'adaptation et l'intégration des jeunes issus de l'immigration	25
2.3 Les difficultés rencontrées par les jeunes issus de l'immigration dans la société d'accueil	29
2.3.1 La quête d'identité des jeunes issus de l'immigration	30
2.3.2 L'intégration économique des jeunes issus de l'immigration	35

2.4 L'art comme outil d'intervention auprès des jeunes issus de l'immigration	37
2.4.1 Le potentiel thérapeutique de l'art	37
2.4.2 L'éducation artistique à l'écoute des jeunes	40
2.4.3 L'éducation artistique et la culture des jeunes	42
2.5 Projets inspirants	47
2.5.1 Theresa Marche et l'art dans la communauté	47
2.5.2 Le travail de Miriam Davidson	49
2.5.3 Yves Amyot : une pédagogie et un artiste-modèle	50
2.5.4 Le pouvoir de la murale comme agent de transformation	51
CHAPITRE 3	
MÉTHODOLOGIE	55
3.1 Approche privilégiée : Enquête exploratoire avec perspectives ethnographiques	55
3.2 Population ciblée	57
3.3 Collecte des données	57
3.3.1 Les entrevues semi-dirigées	58
3.3.2 L'observation participante	59
3.3.3 Analyse de documents	60
3.4 Analyse des données	60
3.5 Considérations éthiques	61
3.6 Les limites de l'étude	62
CHAPITRE 4	
ANALYSE DES DONNÉES	64
4.1 Présentation du premier site : L'organisme communautaire P.E.Y.O.	64
4.1.1 Analyse de l'enquête	66
4.1.2 Analyse descriptive	68
4.1.3 Analyse interprétative	74
4.2 Présentation du deuxième site : Les ateliers d'expression créatrice	86
4.2.1 Analyse descriptive d'un atelier de jeu de sable	87
4.2.2 Analyse interprétative des ateliers d'expression créatrice	93
4.2.3 Analyse interprétative des ateliers de jeu de sable	98

CONCLUSION	103
APPENDICE A QUESTIONS D'ENTREVUE AVEC LES INTERVENANTS ET LES PARTICIPANTS DU PROGRAMME 18-30 ANS DE P.E.Y.O.	105
APPENDICE B QUESTIONS D'ENTREVUES AVEC LES ART-THÉRAPEUTES QUI ANIMENT DES ATELIERS D'EXPRESSION CRÉATRICE	108
APPENDICE C QUESTIONS D'ENTREVUE AVEC UNE ENSEIGNANTE À LA MATERNELLE	110
APPENDICE D GRILLE D'ANALYSE	111
APPENDICE E FORMULAIRE D'AUTORISATION D'ENREGISTRER, DE FILMER ET DE PHOTOGRAPHIER	114
RÉFÉRENCES	115

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Inspiré du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979)	28
4.1	Configuration d'une table pour un atelier de jeu de sable	95
4.2	Organisation de l'espace pour un atelier de jeu de sable avec une classe de maternelle	96

RÉSUMÉ

Cette recherche s'intéresse à l'utilisation de l'art dans des organismes communautaires et dans le milieu scolaire montréalais auprès des jeunes issus de l'immigration afin de favoriser leur adaptation et leur intégration. Ces derniers représentent une clientèle aux origines ethniques et aux besoins de plus en plus diversifiés. Encourager leur intégration à la société québécoise représente donc une tâche complexe qui nécessite des actions concertées dans toutes les sphères de la société.

La problématique de recherche s'articule autour de trois lacunes dans l'aide qui est actuellement apportée aux jeunes issus de l'immigration : Tout d'abord, un manque de ressources favorisant leur adaptation et leur intégration est observé. Deuxièmement, un manque de connaissances sur le potentiel de l'art afin de favoriser leur adaptation et leur intégration a été identifié. Troisièmement, la prise en compte de la diversité ethnoculturelle des classes représente une difficulté pour les enseignants en arts qui sont peu préparés à recevoir ces élèves.

Les conclusions tirées de cette étude exploratoire démontrent que l'art peut être utilisé avec succès pour favoriser l'adaptation et l'intégration des jeunes issus de l'immigration, tant dans les ressources communautaires que dans le milieu scolaire. Le savoir-être des intervenants impliqués auprès de ces jeunes semble aussi exercer un rôle déterminant dans l'atteinte des objectifs souhaités. Par exemple, lorsque les intervenants peuvent représenter des modèles à qui s'identifier, lorsqu'ils sont engagés dans leur travail et qu'ils développent des liens significatifs avec les jeunes, ceux-ci semblent réagir favorablement aux projets artistiques mis en place pour les aider dans leur cheminement. L'établissement de ponts entre les jeunes, leur école, leur famille et les services communautaires dans leur milieu de vie, parfois difficile à instaurer, semble aussi être très bénéfique. Enfin, les professeurs qui enseignent dans des classes multiethniques devraient développer des projets significatifs pour les jeunes en tenant compte de leur culture d'origine, de leurs intérêts et de leurs goûts. De plus, ils devraient favoriser un espace de création dans lequel les jeunes peuvent s'exprimer sur leur réalité.

Mots clés : jeunes – immigration – intégration – art –

INTRODUCTION

Réfugiés, déplacés... Venus de tous les pays, fuyant les persécutions et les guerres, ils forment un pays qui ne figure sur aucune carte, aux lisières de toutes les frontières. Hommes, femmes, enfants sans terre ni maison, ils sont des dizaines de millions à travers le monde et leur flot ne cesse d'augmenter¹.

Pour comprendre les motivations qui m'ont poussée à entreprendre cette recherche sur les jeunes issus de l'immigration, je dois reculer dans le temps. Dès l'enfance, je ressentais déjà un intérêt particulier pour les peuples aborigènes, opprimés et nomades. Il m'a fallu attendre mes années d'études à la maîtrise pour comprendre que la mort de mon père et le deuil qui s'en est suivi m'a amenée dans une longue quête. Les chemins que j'ai parcourus ont croisé ceux d'êtres humains qui me fascinent et à qui je m'identifie mystérieusement. Grâce à mon expérience personnelle de vie, mon imagination fertile et mon bagage, porteur d'un inconscient collectif, j'ai l'impression de comprendre leur processus migratoire, d'en ressentir les effets.

Le deuil est associé aux nombreuses pertes ressenties lors de chacune des étapes du processus migratoire (Bernier, 1993; dans Legault, 2000). Dans le cas de l'immigration involontaire, on dénote une moins grande capacité à tolérer le deuil provoqué par le départ du pays (Abour, 1988; dans Legault, 2000). C'est l'aspect définitif du départ qui a été associé à l'expérience du deuil d'un proche (Disman, 1983, Fantino, 1982; dans Legault, 2000). Selon des théories sur le deuil dans la création et l'immigration, il existe des similitudes au niveau de l'expérience (Binette, 1992). Il n'est donc pas étonnant que j'ai voulu concilier mon travail artistique, mes interventions psychosociales et mon questionnement sur les mouvements migratoires. J'ai réalisé de façon très intuitive des projets artistiques stimulants avec

¹ Philippe Valls, (Président d'Enfants Réfugiés du Monde). Enfants réfugiés du monde. En ligne. <www.enfantsrefugiesdumonde.org>.

des jeunes en difficulté dès le début de mes études universitaires en beaux arts. Mon travail artistique se nourrissait et se nourrit toujours de ces expériences. Certains jeunes et les relations que j'entretiens avec eux deviennent le moteur de mon processus créateur. J'apprécie la compagnie des jeunes dans la marge, j'aime passer du temps avec eux, leur communiquer mes passions, leur enseigner la photographie ou la sculpture. Mon intérêt pour les jeunes issus de l'immigration s'est développé suite à un projet de coopération internationale auquel j'ai participé en Afrique de l'Ouest. J'ai eu l'occasion pour la première fois de découvrir le potentiel de l'art-thérapie auprès de jeunes enfants qui avaient été enlevés de leurs familles pour travailler dans des plantations dans des conditions insoutenables, et finalement retrouvés par des organismes voués à cette cause. Placés en orphelinat en attendant de retracer leurs proches, ces enfants étaient amenés par le dessin à s'exprimer sur ces expériences traumatisantes. À mon retour au Québec, mon intérêt pour l'immigration s'est accru. J'ai initié un projet parascolaire dans une école secondaire de la région de Montréal s'adressant aux adolescents des classes d'accueil et qui combinait les arts de la scène et les arts visuels. Cette expérience, avec ses succès et ses difficultés, m'a incitée à vouloir approfondir le sujet.

Lorsque j'ai commencé à élaborer mon projet de recherche, je voulais concentrer mon enquête uniquement sur les jeunes réfugiés et les conséquences de leur exil forcé. Puisqu'il est difficile dans les milieux communautaires et le réseau scolaire de les distinguer des autres immigrants, j'ai élargi ma population ciblée à tous les jeunes issus de l'immigration. Je me suis rendue compte en cours de route que beaucoup des jeunes immigrants arrivés très jeunes ou nés au Québec, et qui n'ont pas nécessairement été témoins d'événements traumatiques, portent tout de même en eux les blessures de leurs parents qui les ont vécus. Même dans certains cas d'immigration volontaire, des familles vivent des épreuves qui affecteront leur capacité d'adaptation et d'intégration une fois arrivées en pays hôte. Par exemple, certains membres de familles doivent se séparer pour de plus ou moins longues périodes avant de se retrouver en terre d'accueil.

Le prolongement des études, l'instabilité économique et les expériences de vie amènent les jeunes², dans notre société, à entrer de plus en plus tardivement dans la vie adulte (Gallant, 1997).

La problématique de cette recherche s'articule autour de trois lacunes dans l'aide qui est actuellement apportée aux jeunes issus de l'immigration : Tout d'abord, un manque de ressources favorisant leur adaptation et leur intégration est observé. Deuxièmement, un manque de connaissances sur le potentiel de l'art afin de favoriser leur adaptation et leur intégration a été identifié. Troisièmement, la prise en compte de la diversité ethnoculturelle des classes représente une difficulté pour les enseignants en arts qui sont peu préparés à recevoir ces élèves.

Bien que trop peu nombreux, des projets d'intervention par le biais des arts pour les jeunes issus de l'immigration ont vu le jour à Montréal et dans d'autres régions du monde. Pourquoi et comment ces projets favorisent-ils leur adaptation et leur intégration à la société d'accueil? L'objectif de cette recherche est d'étudier et d'analyser leur contribution au développement de ces jeunes. Dans le cadre de cette recherche, j'analyserai plus spécifiquement deux projets implantés dans la région de Montréal : Le premier est un atelier de hip hop qui prend place dans un organisme communautaire du quartier Parc-Extension, P.E.Y.O., et le second constitue des ateliers d'expression créatrice conçus en milieu hospitalier qui voyagent dans les écoles primaires et secondaires de la ville. Trois objectifs spécifiques ont été ciblés : Identifier les stratégies d'intervention employées par les intervenants et les professeurs qui travaillent auprès des jeunes issus de l'immigration, identifier comment des projets artistiques peuvent tisser des liens dans la communauté (entre les familles, groupes culturels, écoles et centres communautaires) et favoriser l'intégration des jeunes de l'immigration et enfin, identifier quels éléments observés dans les différents projets artistiques pourraient être transposés par les professeurs d'arts dans leurs classes.

² Il est à noter que le terme *jeune* est employé dans cette recherche au sens large pour désigner les enfants, les adolescents et les jeunes adultes jusqu'à l'âge de vingt-cinq ans.

Le premier chapitre de ce mémoire aborde le contexte mondial dans lequel se déroulent les processus migratoires au Québec ainsi que les principaux enjeux sociaux, économiques et politiques qui y sont reliés. Le modèle québécois d'interculturalisme ainsi que l'évolution de son application dans le système d'éducation y sont ensuite expliqués. J'y aborde enfin la problématique, les objectifs et la justification de cette recherche.

Le deuxième chapitre traite des concepts clés sur lesquels s'appuie mon enquête. Ils constituent les lunettes à travers lesquelles j'ai observé et analysé les données recueillies. Le parcours des immigrants y est tout d'abord retracé, du départ du pays d'origine jusqu'à l'arrivée en pays hôte. J'y aborde en deuxième lieu des approches d'intervention qui favorisent les processus d'adaptation et d'intégration des jeunes issus de l'immigration. Je présente en troisième lieu les embûches auxquels les jeunes immigrants sont confrontés, et plus spécifiquement l'impact de leur quête d'identité et leur situation économique sur leur processus d'intégration. En quatrième lieu, la question de l'art comme outil d'intervention y est traitée selon différentes approches dans les domaines de l'art-thérapie et de l'éducation artistique. Enfin, en dernier lieu, je présente quatre projets inspirants en éducation artistique que j'ai pu découvrir à travers mes lectures et mes recherches et qui ont influencé de différentes manières mon analyse des données. De nombreuses initiatives de la part de gens dans la communauté, d'artistes, d'intervenants et de professeurs voient le jour chaque année ici comme ailleurs. Certaines font l'objet de publications, mais beaucoup restent dans l'ombre ou demeurent des secrets bien gardés dans de petits milieux. À travers la mise en relations entre elles, j'espère faire ressortir tant les différences que les points communs afin de systématiser certains aspects qui pourraient favoriser le succès de projets artistiques réalisés pour et avec les jeunes issus de l'immigration.

Le troisième chapitre traite de la méthodologie privilégiée, de la population ciblée, des outils utilisés pour la collecte des données, de l'analyse des données, des considérations éthiques ainsi que des limites de l'étude.

Le quatrième chapitre traite de l'analyse des données dans les deux milieux sélectionnés. Pour chacun d'eux, une première partie est constituée de l'analyse descriptive alors que la deuxième porte sur l'analyse interprétative.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

1.1 Mouvements migratoires dans le monde : mise en contexte

Les flux migratoires sont d'une part directement reliés à l'état de la situation dans le monde (conflits, guerres, famines, etc.) et d'autre part influencés par la situation interne du pays d'accueil (économie, besoin de main-d'œuvre, idéologie du moment) (Berthelot, 1990). Selon une étude réalisée par l'Institut de la statistique du Québec (Rousseau et Drapeau, 2002) auprès de quatre groupes géoculturels de migrants, le climat politique serait le principal facteur de migration. Les données révèlent qu'un grand nombre de migrants ne faisant pas partie de la catégorie des réfugiés ont été exposés à la violence organisée. Ce phénomène incite à revoir la distinction que l'on fait habituellement entre les réfugiés et les autres catégories de migrants. Au sens de la Convention de 1951 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... (HCR, 2006)³

Au début de l'année 2006, on comptait 20,8 millions de « réfugiés, demandeurs d'asiles et autres personnes relevant de la compétence de l'UNHCR⁴ » (Le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés). L'augmentation significative du nombre de réfugiés depuis la signature de la Convention relative au statut des réfugiés s'explique par plusieurs facteurs dont l'accroissement rapide de la population de certains pays, le sous-développement et le manque de démocratie

³ UNHCR. En ligne. <<http://www.unhcr.fr>>.

⁴ *Ibid.*

(Paringaux, 1991). Les populations doivent quitter leur lieu de résidence pour fuir la persécution, les conflits armés et la violence politique (HCR, 2000). Environ 65% des réfugiés se rendent en Asie et en Afrique dans des camps situés dans les pays limitrophes des pays en guerre (HCR, 2006⁵; Legault, 2000). Afin de mettre un terme à la vie dans les camps, trois types de solutions sont envisagées par le HCR (2000) : le rapatriement, l'intégration locale et l'intégration dans un autre pays. Le rapatriement, bien que souhaitable, ne peut se concrétiser que lorsque la situation dans le pays d'origine a suffisamment évolué pour garantir la sécurité des personnes. L'intégration locale constitue aussi une alternative intéressante car elle permet ainsi aux réfugiés de s'installer à proximité de leur lieu d'origine. Cette solution se trouve toutefois difficilement applicable car, dans bien des cas, les autorités locales peinent à s'occuper de leurs propres résidents. Ainsi, l'intégration à long terme dans un pays tiers comme le Canada constitue souvent la seule option pour les réfugiés. Par contre, rares sont les pays qui les accueillent. De plus, le processus, long et complexe, s'inscrit dans un plan d'immigration global qui possède souvent d'autres objectifs qu'humanitaires. Ainsi, en 1997, une Commission a été mandatée pour réviser les politiques d'immigration et de protection canadiennes. Bien que le Canada fasse figure de prou en matière de protection des réfugiés, il durcit sa ligne de conduite dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix (Legault, 2000).

De 2001 à 2005, 202 368 immigrants ont été admis au Québec, dont 34 328 réfugiés et personnes en situation similaire. Les immigrants provenaient par ordre d'importance d'Asie, d'Afrique, d'Europe, des Amériques, de l'Océanie et de divers pays (Turcotte, 2006).

1.1.1 Un survol historique de l'immigration au Québec

C'est dans un contexte mondial tel que brièvement décrit précédemment que les politiques d'immigration au Québec évoluent. Des facteurs économiques, politiques et sociaux ont motivé les différents afflux migratoires depuis le début de la

⁵ *Ibid.*

colonisation du Québec et du Canada. Par contre, puisqu'une grande partie des immigrants ont été dirigés dans le milieu anglophone, les effets de l'immigration sont longtemps passés inaperçus au Québec (Legault, 2000). L'histoire de l'immigration au Québec est intimement liée à sa situation politique. Sa peur d'être englouti par la Canada anglophone et l'affirmation grandissante de son identité distincte expliquent en partie certaines de ses attitudes comme celle de choisir une immigration considérée comme aisément assimilable. Il faut attendre la révolution tranquille (dans les années soixante) pour que l'état québécois s'intéresse activement aux questions de l'immigration (Berthelot, 1990).

Le ministère de l'Immigration est créé en 1968, ce qui permet au Québec de développer une position précise en matière d'immigration. Suivent, au cours des années soixante-dix à quatre-vingt-dix, une série d'ententes provinciales-fédérales qui lui donne encore plus de pouvoir décisionnel. En 1977, la loi 101 est mise en vigueur afin de promouvoir la langue française et d'intégrer les immigrants dans la culture québécoise francophone. En 1981, le ministère de l'Immigration du Québec devient le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. Cette même année, le document *Autant de façons d'être québécois* est produit (MCCI, 1981; dans Legault, 2000). Ce plan d'action pour les communautés culturelles propose une politique de convergence culturelle selon laquelle les minorités ethniques participeront au projet collectif d'une culture dominante francophone tout en restant en périphérie (Legault, 2000).

Plusieurs facteurs dont la dénatalité, l'intérêt de conserver un poids démographique au Canada et d'accroître le pourcentage de la population active expliquent l'importance que prend l'immigration dans les années quatre-vingt. En 1991, l'accord Québec-Canada « reconnaît d'une part au Québec des pouvoirs et moyens accrus en ce qui concerne les services d'accueil et d'intégration linguistique, culturelle et économique de ses immigrants » (Legault, 2000, p.43). En 1994, le ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration devient le ministère des Affaires internationales, des Communautés culturelles et de l'Immigration, qui deviendra à son tour le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration en 1996

(Legault, 2000). En 2005, le ministère est rebaptisé une fois de plus et devient le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.

La grande diversité de l'immigration soulève actuellement de nombreux enjeux qui ne sont pas seulement liés à la culture et à la sauvegarde de la langue commune. Alors que beaucoup d'immigrants arrivent au Québec dans l'espoir d'améliorer leur situation économique et de permettre à leurs enfants de faire des études, plusieurs se retrouvent à vivre dans la précarité. Beaucoup de jeunes sont confrontés à l'impossibilité d'accéder à une société de consommation vantée de toutes parts. Selon Berthelot (1990), les inégalités économiques provoquent aussi de la discrimination et elles ne laissent trop souvent comme seule issue pour les jeunes que la révolte pour exprimer leur exclusion.

1.1.2 L'interculturalisme : un modèle québécois

Au Québec, les communautés culturelles sont encouragées à participer au développement d'une société majoritairement francophone qui, en échange, permet le maintien des cultures d'origine en périphérie. Le modèle de convergence culturelle, implanté dans les années quatre-vingt, s'est transformé avec le temps en une approche interculturelle, qui diffère de l'idéologie multiculturelle adoptée par le Canada. Celle-ci, dotée d'un certain relativisme, prône l'égalité de toutes les cultures. Le Québec tente plutôt d'organiser une cohésion autour d'une culture commune, qui ne contrevient pas au développement des cultures minoritaires dans les domaines privés et communautaires (Legault, 2000).

Les nuances entre les différents modèles d'intégration peuvent parfois sembler minces pour le simple citoyen qui tente de s'adapter au nouveau visage de sa province. En effet, l'interculturalisme, le transculturalisme, le multiculturalisme et le pluriculturalisme sont des termes qui se retrouvent employés dans divers contextes et parfois avec inexactitude. Afin de bien cerner les distinctions entre eux, une petite mise au point s'impose donc! Quoique certains auteurs diffèrent dans leurs définitions, celles proposées dans le dictionnaire de l'éducation (Legendre, 1993) me sont apparues pertinentes. Ainsi, dans l'interculturalisme, les échanges et les

contacts sont favorisés entre les différentes cultures d'une même société, ou entre les cultures de différentes sociétés. L'interculturalisme se réalise dans la communication et l'enrichissement réciproque entre les différentes cultures et la culture centrale, sans que cette dernière ne perde sa cohésion. Dans une perspective transculturelle, l'idée de culture centrale s'éclipse. Les échanges entre les différentes cultures se réalisent sur un pied d'égalité et dans le but de créer une nouvelle culture englobant les différents aspects de chacune d'entre elles. Le multiculturalisme prône la cohabitation harmonieuse de plusieurs cultures sur un même territoire. Au contraire de l'assimilation et de l'acculturation, cette approche encourage l'intégration des immigrants et la préservation de leur identité. Enfin, le préfixe *pluri* -pour pluriculturalisme- fait référence à la présence de quelques cultures alors que *multi* indique de nombreuses cultures (Legendre, 2005).

1.1.3 L'accueil des élèves issus de l'immigration dans les écoles québécoises

Avec une politique québécoise de recrutement des immigrants plus soutenue et moins discriminatoire concernant les origines, les écoles québécoises ont accueilli depuis les années soixante une population de plus en plus diversifiée culturellement.

Face à ce phénomène, débute en 1969 l'implantation des classes d'accueil dont le but est de favoriser l'apprentissage du français par les nouveaux arrivants. Elles prennent véritablement de l'ampleur avec l'adoption de la loi 101 en 1977. L'adoption de la Charte de la langue française (loi 101) oblige les parents qui ne sont pas allés eux même à l'école anglaise au Canada à inscrire leurs enfants à l'école française. Le Québec constituait auparavant l'une des rares sociétés à laisser aux parents le choix entre deux langues d'enseignement pour leurs enfants. Les immigrants optaient majoritairement pour le système éducatif anglophone, plus riche, qui offrait plus d'aide et un meilleur accès aux différents programmes d'études. De plus, la langue anglaise, dominante, était associée à un certain prestige social. (Mc Andrew, 2001, Laferrière, 1983; dans Berthelot, 1990). Avec la recrudescence d'élèves nouvellement arrivés dans les écoles francophones, il est alors devenu impératif de tenir compte de la diversité culturelle, religieuse et linguistique. Cela

s'est traduit par l'implantation de services particuliers pour les élèves qui favorisent la préservation de leur culture et de leur langue d'origine. Un processus d'adaptation systématique à la diversité, toujours en cours, s'est par la suite développé et a conduit à l'instauration d'un ensemble de mesures s'appliquant à différents niveaux (par exemple dans la formation des enseignants, les programmes, le matériel didactique, etc.) (Mc Andrew, 2001).

Mc Andrew (2001) identifie trois tendances concernant l'intégration scolaire des immigrants et la prise en compte de la diversité culturelle : Premièrement, et contrairement à d'autres pays, le développement de mesures afin de répondre aux problématiques de la pauvreté et de la multiethnicité s'est fait parallèlement. Ainsi, les programmes pour lutter contre le décrochage scolaire et les mesures d'aide dans les milieux défavorisés ont été créés pour une clientèle majoritairement québécoise francophone dite de souche. Deuxièmement, l'implantation d'un plan en matière d'intégration scolaire des immigrants et de prise en compte de la diversité à l'école s'est fait attendre. En effet, ce n'est qu'en 1998 que la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du ministère de l'Éducation du Québec est adoptée. Finalement, Mc Andrew (2001) constate qu'un nombre considérable de recherches ont vu le jour sur l'intégration scolaire des jeunes issus de l'immigration et de l'adaptation des institutions au pluralisme culturel. Ce phénomène qui s'explique par le contexte linguistique particulier au Québec. Un grand choix de données est donc disponible, permettant ainsi d'alimenter notre réflexion et d'analyser le chemin parcouru.

Selon Marie McAndrew (2006), parmi la population issue de l'immigration fréquentant l'école secondaire francophone au Québec, certaines sont plus vulnérables que d'autres. Ainsi, bien que des variations ressortent parmi les différents sous-groupes (par exemple, selon la langue et le lieu d'origine), les élèves de la communauté noire vivent particulièrement des difficultés au niveau du cheminement et des résultats scolaires. Ces difficultés sont suffisamment sérieuses pour qu'une aide plus soutenue leur soit apportée.

Malgré les différentes réformes mises en place ou promises, il reste du chemin à faire pour mettre en place l'égalité des chances et l'accessibilité complète pour tous. Des interventions de sensibilisation aux difficultés vécues doivent être développées à tous les niveaux : que ce soit dans les instances qui prennent les décisions et octroient les budgets (ministères et commissions scolaires) ou dans les différentes institutions scolaires (écoles, cégeps, universités) qui ont à développer de nouvelles stratégies pour satisfaire les besoins de formation. De plus, il est essentiel d'impliquer activement les communautés concernées (parents, organismes communautaires) (McAndrew, 2006; MEQ, 1998). Selon la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998) le domaine des arts est particulièrement interpellé pour favoriser la compréhension internationale et interculturelle.

Afin de mieux saisir les enjeux reliés à cette problématique, trois pistes de recherche sont suggérées par Mc Andrew (2006): Accroître les suivis des jeunes issus des communautés noires dans leur parcours scolaire, mieux comprendre les différents facteurs individuels qui influencent la réussite scolaire et approfondir la recherche sur les facteurs institutionnels qui créent des barrières à l'égalité des chances pour les populations issues de l'immigration (comme par exemple, les préjugés des professeurs ou la vision ethnocentrique parfois encore présente).

Toujours selon Mc Andrew (2006), la réussite scolaire constitue un élément primordial du débat concernant l'intégration des populations issues de l'immigration à l'école. En ce sens, quatre mesures semblent déterminantes : tout d'abord, il faudrait encourager les instances gouvernementales et scolaires à instaurer des mesures spécifiques dans leur plan de réussite concernant les différents sous-groupes, dont les difficultés scolaires ne s'expliquent pas seulement par leur lieu de naissance ou leur statut socio-économique. Deuxièmement, les organismes responsables du plan d'intervention en milieux défavorisés⁶ doivent être encouragés

⁶ McAndrew (2006) fait référence au programme de soutien à l'école montréalaise et à la stratégie *Agir Autrement* qui ont été mis sur pied par le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport afin de supporter les écoles les plus défavorisées sur l'île de Montréal. Pour plus de détails, voir www.mels.gouv.qc.ca/ecolementrealaise/.

à mener une réflexion et implanter des interventions appropriés aux besoins particuliers des milieux pluriethniques défavorisés. Troisièmement, les approches en formation interculturelle devraient accorder une plus grande importance à la question de l'équité en éducation. Enfin, les parents et les communautés issues de l'immigration devraient être encouragés à participer activement aux changements qui doivent être apportés dans les écoles.

1.2 L'énoncé de la problématique de recherche

Les jeunes issus de l'immigration représentent une clientèle aux origines ethniques et aux besoins de plus en plus diversifiés. Favoriser leur adaptation et leur intégration à la société québécoise représente donc une tâche complexe qui nécessite des actions concertées dans toutes les sphères de la société. Trois lacunes dans l'aide qui leur est actuellement apportée ont été identifiées. Ma problématique de recherche s'articule autour de celles-ci : Tout d'abord, un manque de ressources favorisant leur adaptation et leur intégration est observé. Deuxièmement, un manque de connaissances sur le potentiel de l'art afin de favoriser leur adaptation et leur intégration a été identifié. Enfin, la prise en compte de la diversité ethnoculturelle des classes représente une difficulté pour les professeurs d'arts qui sont peu préparés à enseigner à ces élèves.

1.2.1 Le manque de ressources favorisant l'adaptation et l'intégration des jeunes issus de l'immigration.

Au cours de mes différentes expériences de travail dans les milieux communautaire et scolaire, j'ai pu constater certains problèmes ou lacunes lorsqu'il s'agit de l'adaptation et de l'intégration des jeunes issus de l'immigration : Il existe en effet un manque de ressources pour le nombre grandissant d'immigrants et de réfugiés qui s'installent au Québec, et tout particulièrement à Montréal. J'ai par exemple remarqué que les services d'interprètes nécessaires pour communiquer avec des parents sont insuffisants ou difficiles d'accès dans certaines écoles. Les jeunes

endossent donc souvent ce rôle, ce qui les amène à assumer des responsabilités d'adulte et ce qui leur permet aussi une grande liberté dans le traitement de l'information. Il devient alors difficile pour les professeurs d'effectuer un suivi adéquat. De plus, la structure même des classes d'accueil, ainsi que les restrictions de temps pour leur fréquentation n'ont pas été conçues pour recevoir des élèves sous-scolarisés aux origines très diverses. D'autre part, le phénomène de la concentration ethnique dans certains quartiers et certaines écoles soulève des questions quant à la réelle intégration des immigrants dans notre société (Dubreuil, 2006). De plus, on dénote un manque de connaissances théoriques sur le type d'activités à préconiser auprès de cette clientèle hétérogène. Les situations complexes que vivent les jeunes issus de l'immigration augmentent le niveau de difficulté dans l'application d'interventions (Rousseau, C., Lacroix, L., Bagilishya, D. et Heusch, N., 1999).

Les jeunes immigrants et réfugiés fréquentant le réseau scolaire de Montréal constituent un groupe grandissant qui s'ajoute à une clientèle scolaire de plus en plus lourde (Latif, 1988). Même s'il n'y a pas de corrélation directe entre la défavorisation et la concentration d'élèves issus de l'immigration dans les écoles, on remarque cependant une augmentation des liens entre défavorisation et pluriethnicité dans la région de Montréal (Mc Andrew, 2001). Dans les milieux défavorisés, plusieurs facteurs de risque (facteurs familiaux, personnels et interpersonnels, liés à la vie scolaire, sociaux et institutionnels) qui peuvent rendre les jeunes plus sensibles à diverses problématiques se trouvent accrus et leurs effets sont combinés (Martin, 2003). De plus, les services de santé, souvent peu adaptés aux besoins particuliers des populations migrantes et réfugiées sont généralement sous-utilisés par celles-ci (Beiser, 1988). Les principaux facteurs qui expliquent cette sous-utilisation sont rattachés à la conception et la compréhension des symptômes psychologiques, la volonté d'affronter seul(e) ou avec les proches les difficultés, l'impression que les professionnels de la santé qui pourraient saisir la culture des immigrants ne sont pas accessibles (Beiser, 1988; Rousseau, C.,

Kirmayer, L., et Bibeau, G., 2003) et la présence de discrimination sous diverses formes (Kirmayer et al, 2003; dans Rousseau, C., Kirmayer, L., et Bibeau, G., 2003).

1.2.2 Le manque de connaissances sur le potentiel de l'art auprès de jeunes issus de l'immigration afin de favoriser leur adaptation et leur intégration.

Bien que trop peu nombreux, des projets d'intervention par le biais des arts pour les enfants et les adolescents issus de l'immigration ont vu le jour à Montréal et dans d'autres régions du monde. Par exemple, le Dr Cécile Rousseau et son équipe au département de psychiatrie transculturelle de l'Hôpital de Montréal pour enfants se spécialisent dans le travail auprès des enfants et adolescents immigrants et réfugiés. Le Dr Rousseau et ses collègues ont initié des programmes de prévention dans les écoles primaires et secondaires à Montréal par le biais d'activités d'expression créatrice pour cette clientèle arrivée depuis peu au pays. Au cours des dernières décennies, les activités d'expression créatrice ont été reconnues comme des outils pertinents pour les enfants migrants. On les a associées à la construction du sens et de l'identité (Howard, 1991). Selon des recherches menées dans les domaines de la psychologie et des sciences médicales, elles ont aussi permis aux jeunes réfugiés « d'élaborer les pertes, d'intégrer les traumatismes et de rétablir les liens sociaux brisés par la répression » (Barudy, 1988; Costa et al, 1989; Lykes et Farina, 1992; Lopez and Saens, 1992; Golub, 1989; Miller and Billings, 1994; dans Rousseau, C., Lacroix, L., Bagilishya, D. et Heusch, N., 1999, p. 6).

La réalisation d'un programme d'intervention constitue un défi de taille pour plusieurs raisons : Tout d'abord, les jeunes immigrants et réfugiés forment une clientèle hétérogène tant sur le plan culturel qu'au niveau de leurs expériences pré-migratoires et migratoires. De plus, le clivage important qui existe entre les milieux scolaire et familial des enfants peut être entretenu par des actions élaborées par des intervenants du pays d'accueil. Enfin, il existe toujours un manque de connaissances théoriques et pratiques sur le type d'activités à encourager et sur leur portée (Williams et Berry, 1991). La pérennité des programmes tels que ceux implantés par l'équipe du Dr Rousseau est souvent menacée par une grande précarité financière.

Les organismes et projets communautaires, constamment à la recherche de financement, sont en péril à chaque changement de gouvernement tant au niveau fédéral qu'au provincial. Le manque de fonds alloués et le manque de continuité constituent des facteurs qui expliquent ainsi en partie le manque de connaissances et de reconnaissance relevé au Québec quant au potentiel des arts pour les jeunes issus de l'immigration.

1.2.3 La difficulté pour les enseignants d'arts de prendre en compte la diversité ethnoculturelle de la classe.

L'enseignement des arts dans une perspective interculturelle peut favoriser l'ouverture, le désir de changement, l'implication citoyenne et la pensée critique. Pour ce faire, des projets porteurs de sens pour les élèves doivent être proposés. Il revient aux professeurs d'arts d'instaurer des conditions qui facilitent l'intégration des jeunes issus de l'immigration dans leur classe et dans la société québécoise en général. Dans cette optique, la réforme de l'éducation qui est toujours en implantation apporte des changements importants en enseignement des arts mais n'est pas exempte d'embûches. Par exemple, les enseignants voient leurs responsabilités augmenter mais se retrouvent avec peu d'outils pour les aider dans cette aventure. De plus, il semble que les futurs enseignants qui se destinent à œuvrer dans le milieu scolaire ne soient pas mieux préparés à affronter cette dimension du milieu scolaire. Une étude réalisée par Trudel (2006) révèle que la plupart des étudiants en enseignement des arts visuels et médiatiques sont originaires de milieux culturellement homogènes et qu'ils ont peu été en contact avec la diversité ethnoculturelle. De nombreux étudiants se montrent lors de leurs stages inconfortables, malhabiles ou peu sensibles face à la diversité ethnoculturelle de leurs classes.

Maintes recherches démontrent qu'il faut examiner le contexte culturel dans lequel évolue l'art afin d'en saisir tout son sens (Hart, 1991). Beaucoup d'étudiants en enseignement des arts visuels et médiatiques ont pourtant une représentation de l'art axée sur l'individu plutôt que sur ses aspects culturels et sociaux (Trudel, 2006). Pour développer une approche interculturelle dans leur travail, les enseignants en

arts doivent entre autre faire l'exercice de remettre en question ce qu'ils ont appris, de changer de point de vue, de bousculer des principes dits fondamentaux et universels de la tradition artistique occidentale (Hart, 1991). Malheureusement, peu formés pour apprivoiser la diversité ethnoculturelle de leurs classes et développer une approche interculturelle avec un nombre limité d'outils à leur disposition, les enseignants finissent par s'appuyer sur ce qu'ils maîtrisent le mieux (Trudel, 2006).

1.3 Question et objectifs de recherche

Compte tenu des problèmes identifiés précédemment, j'ai voulu enquêter sur deux projets artistiques qui s'adressent aux jeunes issus de l'immigration : L'un prend place dans un organisme communautaire, P.E.Y.O (Parc Extension Youth Organization), et l'autre a été initié en milieu hospitalier mais se déroule dans des écoles primaires et secondaires de Montréal. Mais que chercher dans ces projets? Quel sera le fil conducteur? Après mûre réflexion et beaucoup de circonvolutions, une question de recherche a émergé : De quelle manière les arts sont-ils utilisés dans les organismes communautaires et les écoles de Montréal dans le cadre de projets spéciaux pour favoriser l'adaptation et l'intégration des jeunes issus de l'immigration?

- Objectif général :
- Identifier des projets artistiques développés dans le milieu communautaire et dans le réseau scolaire afin d'approfondir ma compréhension du rôle de l'art auprès des jeunes issus de l'immigration.
- Objectifs spécifiques :
- Identifier les stratégies d'intervention employées par les intervenants et les professeurs qui travaillent auprès des jeunes issus de l'immigration.
 - Identifier et comprendre les cultures des jeunes, leurs questionnements identitaires et leurs milieux de vie afin de créer des projets artistiques qui les intéressent et qui favorisent leur intégration.
 - Identifier quels éléments observés dans les différents projets artistiques pourraient être transposés par les professeurs d'arts dans leurs classes.

En tentant de répondre à ces interrogations, le but souhaité est de pouvoir contribuer à l'amélioration des services offerts, de permettre une meilleure compréhension des enjeux reliés à l'adaptation et l'intégration des jeunes issus de l'immigration et de favoriser l'émergence de projets artistiques qui les rejoignent. Ces jeunes aux besoins variés et complexes représentent une part grandissante de la population scolaire. Il est devenu impératif de développer des outils d'apprentissage et d'intervention adaptés à leurs réalités afin qu'ils puissent s'épanouir en tant que membres actifs de notre société. Pour ce faire, il faut aussi préparer les étudiants dans les programmes de formation en enseignement des arts à la diversité culturelle (Trudel, 2006).

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le nomade ne sait pas où il va, que lui importe? Il sait qu'il va; l'errant sait où il va : vers la fin espérée et potentielle de l'errance (Dictionnaire des métissages, 2001, p.459).

Ce chapitre dans lequel se retrouvent les concepts clés sur lesquels s'appuie ma recherche se divise en quatre sections: La première traite du parcours migratoire ainsi que des processus d'adaptation et d'intégration. La deuxième aborde les principales difficultés que les jeunes issus de l'immigration rencontrent dans le pays hôte. La troisième étudie l'utilisation de l'art comme outil d'intervention dans le domaine de l'art-thérapie et de l'éducation artistique. Enfin, dans la dernière section, différents projets inspirants pour l'auteure sont explorés. Il est important de noter que compte tenu de l'étendue des domaines considérés et de la complexité des facteurs mis en relation, de nombreux ouvrages de références et des revues de la littérature ont été consultés. Ainsi, le lecteur retrouvera plusieurs sources de deuxième main dans le texte.

2.1 Le parcours de l'immigrant

Afin de bien comprendre ce à quoi sont confrontés les jeunes issus de l'immigration, il est important de prendre conscience de tous les enjeux impliqués dans une expérience migratoire. Si leurs parents ont choisi de quitter leur pays dans l'espérance d'une vie meilleure, les enfants eux, n'ont souvent pas eu leur mot à dire dans cette prise de décision. Même les jeunes nés au Québec portent en eux le voyage de leurs parents et sont confrontés à l'intégration plus ou moins complétée, selon les cas, de ces derniers. Ils doivent apprendre à composer avec deux mondes

différents, celui de leur famille et celui de leur pays d'accueil, entre lesquels ils tentent de bâtir des ponts.

« L'expérience migratoire est à la fois un projet (de vie), un trajet (le voyage), le parcours (des étapes) » (Fronteau, 2000, p.1). Fronteau (2000) décrit en détails et avec finesse tout le processus migratoire, de l'idée de départ qui germe dans l'esprit jusqu'à l'intégration en pays hôte. La compréhension de ce long parcours permet tout d'abord de porter un regard beaucoup plus empathique sur les gens qui le traversent et ensuite de saisir pourquoi les interventions avec les jeunes issus de l'immigration doivent tenir compte de cette réalité.

La présence d'une intention préméditée de partir distingue l'immigrant du réfugié. Le processus migratoire englobe toutes les manifestations émotives et physiques concernant la personne migrante, du moment qu'elle décide d'émigrer jusqu'à son adaptation en pays d'accueil. Dans le parcours migratoire, différentes étapes peuvent être dégagées, chacune d'elles étant caractérisée par la prépondérance d'une dimension intérieure ou extérieure. En effet, la phénoménologie de l'expérience migratoire révèle la présence de ce mouvement oscillatoire entre différentes dynamiques (imaginaire et réalité, émotion et raison, etc.). Le migrant va et vient entre un certain état d'esprit (interne) et un comportement (externe). Il réagit à des influences provoquées de l'intérieur (ex. : émotions) ou de l'extérieur (situations particulières). Le processus migratoire peut se diviser en trois contextes principaux dits pré-migratoire, migratoire et post-migratoire, à l'intérieur desquels se déroulent différentes phases.

Deux phases nommées *Avant-le-départ* et le *Départ* se retrouvent dans le contexte pré-migratoire. La phase *Avant-le-départ*, dont la dimension est plus intérieure, débute au moment où la personne fait le choix d'émigrer. Elle réfléchit aux raisons qui la poussent à prendre cette décision, à ses désirs et ses insatisfactions. Elle entreprend ensuite ses préparatifs comme les démarches administratives, la cueillette d'informations sur le pays hôte, etc. S'ensuit une période de détachement qui s'opère sur les plans psychologique, symbolique et concret, dans laquelle elle

doit finaliser certaines choses. Une impression de vide ou d'indifférence peut se faire sentir. À la même période, un processus d'anticipation s'enclenche en parallèle. Son attention et son énergie sont consacrées aux préparatifs. Ses doutes face à l'inconnu sont transposés sur des éléments du passé et du quotidien. Dans cette phase symbolique, la personne passe plus de temps dans son imaginaire que dans la réalité. Enfin, vient ensuite une période de renoncement. Dans le cas des réfugiés, dont les départs sont souvent précipités, cette phase importante d'*Avant-le-départ* n'a pas lieu.

Dans la phase effervescente du *Départ*, tournée vers la dimension extérieure et remplie d'émotions, le migrant fait le plein de sa culture. Il fait aussi ses adieux. Le processus de deuil s'enclenche. Pour le réfugié, cette période peut se faire brutalement et venir avec un lot de culpabilité s'il abandonne des proches derrière lui.

Une seule phase caractérise le contexte migratoire, l'*Entre-deux*, et elle est reliée à une dimension plus intérieure. Le voyage proprement dit en fait partie. Une rupture s'opère à travers laquelle diverses émotions peuvent s'exprimer: libération, solitude, culpabilité, peurs, sentiment de vide, etc. Il se passe de plus au cours de cette phase une scission de la mémoire. La mémoire sollicitée dans le nouveau lieu sera plus sollicitée alors que la mémoire liée au pays d'origine glissera en arrière fond. Éventuellement, avec le temps, ces deux mémoires qui ne sont pas au même diapason se réuniront pour former un tout cohérent.

Le processus d'adaptation lors de l'arrivée dans le pays d'accueil se déroule dans le contexte post-migratoire et se divise en quatre phases : l'*Arrivée*, le *Repli*, la *Confrontation* et l'*Ouverture*. L'*Arrivée* est tournée vers l'extérieur. Elle comprend une période d'acclimatation durant laquelle le corps s'adapte aux changements environnementaux. Dans ce début du processus d'adaptation, vient un moment de dépaysement riche en explorations, découvertes et premières impressions. Un processus d'intériorisation de l'environnement extérieur s'amorce imperceptiblement. Suit une période dans laquelle la personne qui a perdu son cadre de référence

utilise le mimétisme et l'essai-erreur afin de se familiariser avec son nouvel environnement. Cette phase dans laquelle elle peut avoir l'impression de se libérer de vieux carcans alors qu'elle ne se sent pas encore sous l'emprise de nouvelles règles de conduite lui donne une sensation de puissance ou de contrôle sur sa vie. Enfin, une transformation s'opère. La traversée du miroir implique un renversement de sens qui apparaît tout d'abord dans le langage, puis dans le temps. Le « ici » et le « là-bas », le « connu » et le « inconnu » ne revêtent plus la même signification. Les notions de passé, présent et futur ne seront plus ressenties plus de la même façon.

Dans la phase du *Repli*, résolument tournée vers l'intérieur, le migrant atterrit psychologiquement. Il traverse des moments de solitude, de repli sur soi, d'introspection. Certaines embûches comme la barrière de la langue et la difficulté de partager ses souvenirs avec d'autres se manifestent. L'ampleur du changement se fait sentir. Une fatigue commence à apparaître. Confronté à l'inconnu et l'absence de points repères alors que ses expériences passées ne semblent plus adaptées à cette nouvelle réalité, ses traits de caractère ressortent. Son jugement peut paraître tranché, sans grandes nuances. Il aura tendance à généraliser à partir d'expériences particulières. L'appréhension face à l'expression par la parole devient une barrière. Il peut ressentir de la frustration, de la colère ou de l'inquiétude alors qu'il se retrouve dans l'incapacité de communiquer. Cela peut générer de l'anxiété, de la tristesse, une baisse de l'estime de soi, l'isolement, un sentiment de perte de contrôle. Lors des débuts du processus d'adaptation dans un nouveau milieu de vie, le migrant développe une attitude de quant-à-soi, cette « réserve un peu fière de celui qui garde pour soi ses sentiments » (Petit Robert, 1983, p.1575). Pour contrer ce phénomène, l'art joue un rôle essentiel:

La survie n'est possible que si l'on subvient soi-même aux sources de stimulation. La *ressource* (re-source) alors est de contrer le mouvement d'anéantissement par des gestes à grande valeur thérapeutique (jeter des mots sur le papier, de la couleur sur la toile, des notes dans le silence...) et de garder ainsi des traces qui pourront peut-être ultérieurement servir de repères, de jalons (Fronteau, 2000, p.23).

Une phase dite de déconstruction identitaire suit celle du quant-à-soi dans laquelle le migrant doit déconstruire l'image qu'il a de lui-même et que les autres perçoivent de

lui, un processus qui tend vers une meilleure compréhension de soi. Devant la barrière de la langue, il se doit de trouver des alternatives pour s'affirmer. De nouveaux apprentissages doivent être faits constamment, même dans des aspects de la vie quotidienne. Ainsi, des tâches très simples dans le pays d'origine deviennent ardues à compléter dans un nouvel environnement. Vient donc une période de saturation dans laquelle une fatigue, un mouvement de distanciation et de recul peuvent s'installer. Un repli sur soi et sur sa communauté s'effectue. En comparant les expériences vécues dans le pays hôte et dans le pays d'origine, le doute s'installe. Dans cette période d'ambivalence, de nombreuses émotions peuvent être ressenties telles que la frustration, la colère, l'anxiété, etc. Le présent devient vide de sens car le passé ne peut plus se faire et il y a incapacité à se projeter dans le futur. Un jour, avec l'accumulation de moments présents, le migrant se rend compte qu'il a un passé qui s'est créé en terre d'accueil. Dès lors, il peut tenter de concilier ses passés, et d'y rattacher son présent et son futur. D'autre part, il devra continuellement revoir les motifs qui l'ont poussé à émigrer. C'est à travers l'expression des réponses multiples et variables selon les moments qu'il pourra dégager une cohérence dans l'expérience vécue. Avec le recul et le dépaysement, il redécouvre aussi sa propre culture. Il peut se rendre compte que le bagage culturel qu'il transporte est plus imposant qu'il ne l'avait cru. De plus, même s'il possédait une connaissance théorique de la culture du pays hôte, il doit apprendre à concilier les deux cultures sur un plan concret. C'est lorsqu'il y a une méconnaissance ou une non prise en compte de ses propres caractéristiques culturelles et de celles du pays hôte que des tensions surviennent et provoquent le choc culturel.

Une période de confrontation survient dans laquelle la colère accumulée lors du repli s'extériorise et qui se caractérise par une contestation face au système de valeurs du pays hôte. Une certaine idéalisation du pays d'origine peut survenir avec parfois l'envie d'y revenir. Les désillusions découlent principalement de l'écart entre la vie rêvée et la situation réelle du migrant qui développe certains mécanismes de défense pour y faire face. Au cours d'une période qui peut durer de quelques mois à deux ans suivant la venue en pays hôte surviennent deux chocs culturels. Le

premier, de faible intensité et de courte durée, se manifeste lors de la phase de l'*Arrivée*. Le deuxième, dit « choc identitaire », survient de façon plus subtile et plus déstabilisante. Il se définit comme suit :

Le choc culturel se caractérise par une désorientation, parfois par une angoisse excessive et plus rarement par un comportement dépressif et paranoïaque. C'est une réponse psychologique, psychosomatique, aux expositions à un environnement non familier (Fronteau, 2000, p.29).

Après quelques semaines d'adaptation, si le migrant commence à développer des habitudes de vie et à moins se sentir un migrant, il n'en demeure pas moins un étranger. Certains tentent de se mouler extérieurement aux us et coutumes du pays hôte afin de ne pas être remarqués ou ne pas être exclus, alors que d'autres tentent de s'en éloigner le plus possible. Le choc représente donc aussi la crainte pour le migrant que son identité ne soit pas reconnue, qu'elle disparaisse au profit de l'identité stéréotypée de l'étranger. S'il a commencé à changer, il n'en demeure pas moins divisé entre son sentiment d'appartenance (profond et inconscient) à sa culture d'origine et ses nouvelles découvertes. Afin que le migrant résolve son processus d'adaptation positivement, c'est-à-dire qu'il tende vers l'*Ouverture*, il doit pouvoir regarder avec un certain recul sa propre culture et celle du pays hôte. Il risque sinon de vivre ce processus comme une agression, ce qui l'amènera à adopter des mécanismes de défense qui pourraient lui devenir néfastes. En effet, certains migrants restent pour diverses raisons pris dans les phases de repli et de confrontation (repli dans la communauté, manque de ressources dans le pays hôte, etc.).

Dans la phase de l'*Ouverture*, la dernière du contexte post-migratoire, le migrant atteint un certain équilibre. Il peut faire de ponts entre sa culture d'origine et celle du pays hôte, il s'ajuste parfois avec humour ou ironie. Ayant repris confiance et ayant développé une meilleure connaissance de lui-même, il peut se faire remettre en question, lâcher prise et faire des accommodements. Il reprend du pouvoir sur sa vie, il peut assumer la responsabilité de son cheminement. Le passé, le présent et le futur sont précisés, ils retrouvent leur sens. Il se mobilise et s'investit dans de nouveaux projets. L'espoir et la créativité renaissent. Le processus migratoire fait

ressurgir une énergie créatrice qui ne s'était pas encore manifestée. Il est courant de voir des immigrants mettre à jour leurs talents artistiques.

2.2 Les approches utilisées pour favoriser l'adaptation et l'intégration des jeunes issus de l'immigration

Le processus d'adaptation se rapporte à toutes les sphères de la vie individuelle et collective, interreliées entre elles. Ce processus qui se déroule de façon non linéaire est unique à chacun dans la durée et la forme. Le but de l'adaptation est de trouver un équilibre entre l'ancienne identité et la nouvelle, suite à la rupture qu'a imposée la migration (Fronteau, 2000).

À quel moment le processus d'adaptation cède-t-il sa place au processus d'intégration? Quelles différences peut-on noter entre ces deux processus? Le processus d'intégration, qui débute au moment de l'adaptation, la poursuit et l'accroît (Legault, 2000) :

Adaptation et intégration vont de pair. L'adaptation décrit les mécanismes par lesquels un individu se rend apte à vivre avec un groupe; l'intégration, ceux par lequel le groupe admet un nouveau membre. L'adaptation est un processus qui repose sur la personne; l'intégration, un processus qui porte plutôt sur la société hôte (tous les groupes tels qu'ils soient la constituent). Car l'individu s'adapte et s'insère alors que la société s'ajuste et intègre (Fronteau, 2000, p.38).

La distinction entre les deux processus réside dans la temporalité. Ni dans la durée ni dans l'ordre, la suite des événements n'y a les mêmes demandes ni les mêmes effets. L'adaptation survient de façon franche et sans ménagement alors que l'intégration prend son temps et s'installe subtilement (Fronteau, 2000). Elle nécessite de plus la participation des deux parties (pays hôte et migrant) et doit s'effectuer sur la totalité des multiples aspects (linguistique, socioéconomique, institutionnel, communautaire, familial, personnel) de la vie collective (MCCI, 1991)⁷.

⁷ Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. En ligne.
<www.micc.gouv.gc.ca/fr/ministere/vision-mission.html>.

Afin de prévenir les problèmes qui peuvent survenir lors des processus d'adaptation et d'intégration chez les jeunes issus de l'immigration, ou afin d'intervenir auprès de jeunes déjà en difficulté, une approche systémique est nécessaire. En effet, la santé de ces jeunes ne peut être considérée sans tenir compte de leurs relations avec leur famille et leur communauté (Hicks, R., Lalonde, R.N., et Pepler, D., 1993).

Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) (voir figure 2.1), psychologue américain né en 1917, décrit de quelle façon les multiples niveaux d'environnements influencent le développement des enfants et des adolescents. Il comprend quatre systèmes au centre desquels se trouve l'ontosystème, ou l'individu en développement. Le microsystème représente le contexte dans lequel l'individu est impliqué de façon constante et dans lequel il participe directement. Il inclue par exemple les parents, la fratrie, les amis et l'école. Le mésosystème comprend les interrelations qui surviennent entre les différents microsystèmes d'un individu. Sa qualité dépend de la stabilité et du respect qui existent entre les différents environnements. L'exosystème englobe tous les milieux et événements qui peuvent influencer indirectement l'individu mais pour lesquels il ne peut participer activement. Les institutions médicales et sociales, les commissions scolaires et les médias s'y situent. Le macrosystème représente l'ensemble des valeurs, croyances lois et idéologies qui se rapportent à une société, culture ou sous-culture. Le chronosystème tient compte des changements qui surviennent dans le temps chez les personnes et dans les environnements (Shaffer, 1999).

Ce modèle comporte quelques limites dont il faut tenir compte dans l'élaboration d'un plan d'intervention : Il présente tout d'abord des difficultés méthodologiques, et donc peu de validation empirique à ce jour. De plus, il ne tient pas compte de l'influence biologique chez la personne en développement. Ensuite, un plan d'intervention basé sur ce modèle coûte cher. Enfin, il n'est pas adapté aux différentes cultures dans une même société (Notes de cours, Université de Montréal, 2002).

Dans les services sociaux et de santé québécois, le modèle d'intervention biopsychosocial prévaut actuellement bien qu'une grande importance soit toutefois accordée à l'aspect biologique. Bibeau et all. (1992; dans Roy, 2000) ont proposé un modèle théorique d'intervention systémique plus adapté pour les personnes immigrantes et réfugiées. Ce modèle permet d'éviter les pièges de l'ethnocentrisme, de tenir compte d'un ensemble de conditions de vie de ces personnes et des caractéristiques de la société d'accueil. Ainsi, différentes dimensions sont considérées, dont le processus migratoire et les facteurs de protection ou de risques qui y sont associés. Ce modèle tient compte de tous les acteurs de la société, dans toutes ses sphères. C'est l'expérience de l'individu qui est considérée au cœur de l'analyse. Enfin, toute une série de points de repère sont proposés afin de pouvoir adapter les services au pluralisme culturel (Roy, 2000).

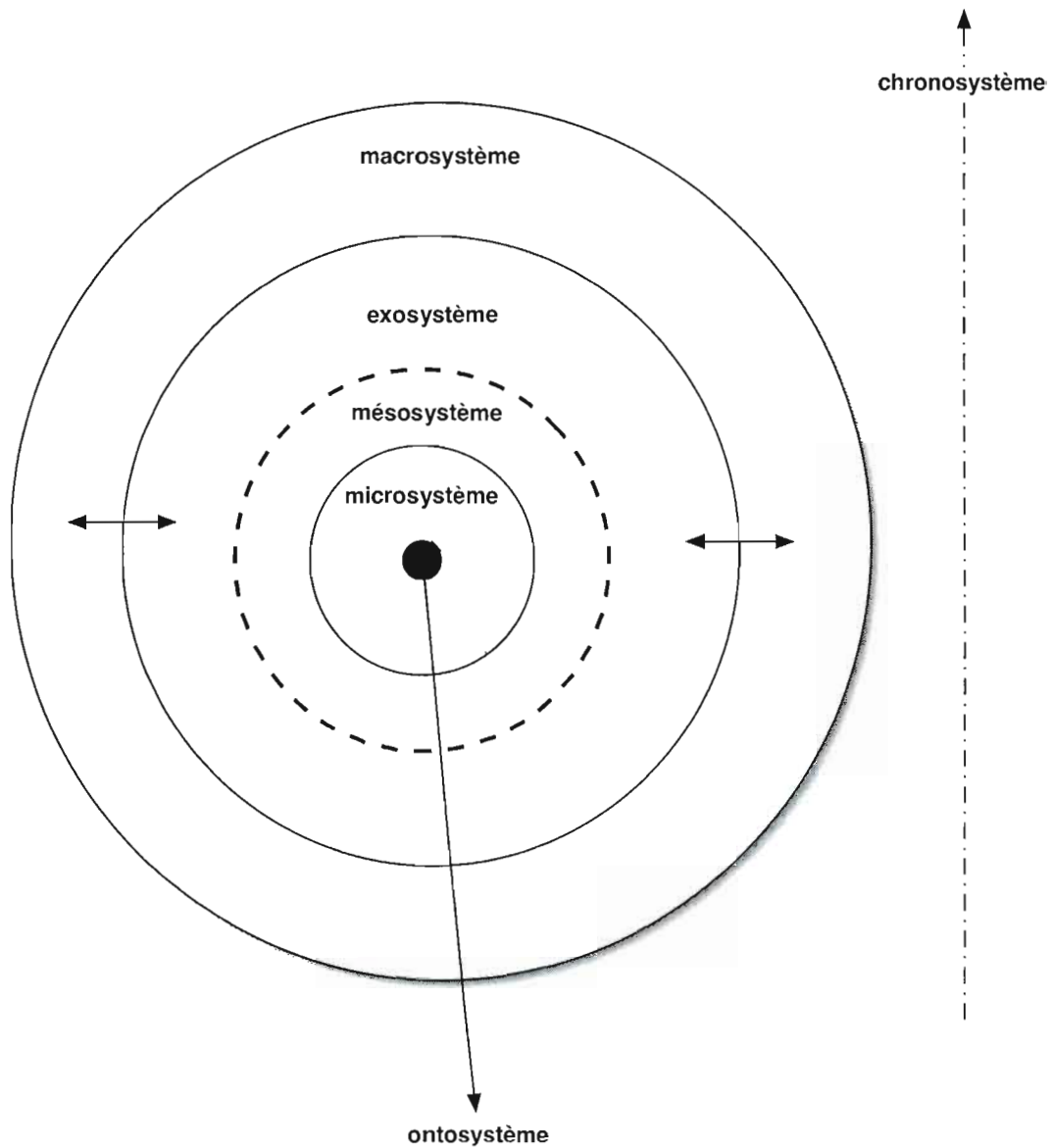


Figure 2.1 Inspiré du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979)

2.3 Les difficultés rencontrées par les jeunes issus de l'immigration

Puisque tous les parcours migratoires sont différents, leur impact sur le développement et la santé des jeunes immigrants peut donc aussi varier grandement. Des facteurs de risque et de protection pouvant affecter le processus d'adaptation se retrouvent dans chacun des trois systèmes interagissant les uns avec les autres que sont l'enfant, la famille et la communauté. Les facteurs de risques constituent des éléments qui augmentent les possibilités de difficultés d'adaptation alors que les facteurs de protection diminuent les chances de mésadaptation (Hicks, R., Lalonde, R.N., et Pepler, D., 1993).

Tout d'abord, il faut tenir compte des conditions de vie pré-migratoires qui influencent la capacité d'adaptation d'un jeune. Son âge à son arrivée dans le pays hôte exerce une influence sur son processus d'adaptation. Par exemple, des adolescents qui ont connu des interruptions sur le plan scolaire ou qui ne connaissent pas du tout la langue d'accueil pourraient être désavantagés par rapport à des jeunes qui seraient arrivés en plus bas âge (Rumbaut, 1991; dans Hicks, R., Lalonde, R.N., et Pepler, D., 1993).

Pour les enfants qui ne comprennent pas du tout la langue du pays hôte, l'école peut représenter une source de stress importante (tant au niveau académique que sur le plan de la socialisation), et en particulier pour ceux qui l'ont peu fréquentée dans le passé ou qui accusent un retard académique selon nos critères. Les parents qui ont aussi à vivre un processus d'adaptation ne sont pas toujours en mesure de donner le support nécessaire, ce qui vient ajouter au stress chez leurs jeunes. D'autre part, lorsque ceux-ci s'intègrent plus rapidement que leurs parents à la société d'accueil, les conflits intergénérationnels peuvent gagner en importance. De plus, à cause de cette intégration plus rapide, leurs responsabilités risquent d'augmenter considérablement, ce qui les amène à endosser parfois des rôles d'adultes. Par contre, lorsqu'une stabilité est observée dans la famille, lorsque celle-ci adopte une attitude positive face à l'intégration tout en maintenant des liens avec la culture

d'origine, les jeunes ont plus de chance de se développer en santé (Hicks, R., Lalonde, R.N., et Pepler, D., 1993).

Les familles jouent un rôle primordial dans la façon dont les enfants réagissent face aux traumatismes vécus. Il a été démontré que c'est le degré de confort émotionnel et de sécurité au sein de la famille qui les influencent plutôt que la réalité objective du traumatisme vécu (HCR, 1995). Selon Le Haut Commissariat aux Réfugiés, « L'un des meilleurs moyens d'aider les enfants réfugiés est d'aider leur famille, et que l'un des meilleurs moyens d'aider leur famille est d'aider leur communauté » (HCR, 1995, p.28). Les recherches démontrent que les jeunes qui entretiennent des liens avec des membres de leur communauté constituent un facteur de protection. Des éléments comme l'importance de la communauté et l'histoire de son implantation jouent aussi un rôle.

2.3.1 La quête d'identité des jeunes issus de l'immigration

Les adolescents immigrants forment un groupe particulièrement à risque de développer des problèmes de santé mentale: Quelques facteurs de risque qui y sont associés sont le stress occasionné par le processus d'adaptation, les conflits culturels générés par les valeurs différentes transmises par la société d'accueil et les parents, les difficultés de communication avec la famille, le choc culturel et la recherche d'identité (Léger et al, 1983; Miller, Chambers et Colemena, 1981; Naditch et Morrissey, 1976; dans Association canadienne pour la santé mentale - Filiale de Montréal⁸).

Afin de bien saisir pourquoi la quête d'identité représente un phénomène si important chez les adolescents, et particulièrement chez les jeunes issus de l'immigration, il faut tout d'abord définir cette période du développement de l'individu. La jeunesse, qui peut se définir comme la phase transitoire avant l'entrée dans le monde adulte, constitue une construction sociale et culturelle dont les limites se modifient selon les situations. C'est à la fin des années quarante en Amérique que

⁸ Association canadienne pour la santé mentale - Filiale de Montréal. En ligne. <www.cmha.ca>.

réapparaît la perception d'une jeunesse comme un groupe qui peut perturber l'ordre social. Cette perception est liée au développement du concept de l'adolescence du tournant du vingtième siècle jusqu'aux années soixante (Perreault et Bibeau, 2003).

En anthropologie culturelle, ce sont les facteurs sociaux entourant le passage de l'enfance et à la vie adulte qui rythment l'étape de l'adolescence. À travers les époques, on remarque dans diverses sociétés des rites d'initiation ou de passage qui préparent les jeunes au monde adulte, dont certains se vivent en groupes ou individuellement. Aujourd'hui, en Occident, certains déplorent le manque de rites initiatiques chez les jeunes. Pourtant, des adolescents ont développé leurs propres rites, tels que le « body piercing » et le tatouage, afin de marquer leur individualité et leurs valeurs. Par contre, ces formes actuelles de rites ne sont pas nécessairement acceptées et intégrées par les adultes, ce qui les différencie de ceux pratiqués dans les sociétés dites primitives (Boisvert, 2003; Perreault et Bibeau, 2003).

Qui suis-je? Voilà la difficile question à laquelle l'adolescent tente de répondre. Le concept d'identité peut se définir de diverses façons, selon les théories. Difficile à circonscrire, il se retrouve lié à plusieurs concepts clés. Certains éléments essentiels peuvent tout de même être dégagés. Par exemple, selon Cloutier (1996), «... le sentiment d'être un tout unifié et de vivre en continuité avec soi-même dans le temps, voilà les deux piliers centraux de l'identité personnelle » (p.179). L'identité est un processus qui se construit et peut se modifier tout au long d'une vie. Elle se base sur des identifications qui débutent très tôt chez l'enfant:

L'identification est un processus psychologique par lequel l'individu assimile un aspect, une qualité ou un attribut de quelqu'un d'autre, à la suite de quoi il se transforme en partie sur le modèle de cet autre (Laplanche, 1967; dans Boisvert, 2003, p.140).

De plus, les transformations sur les plans physique, relationnel et cognitif qui surviennent à l'adolescence favorisent le questionnement. Le désir d'être autonome, les réflexions sur son futur et le développement de la pensée abstraite permettent au jeune de donner forme à l'image qu'il se fait de lui-même. L'appartenance à un groupe donne un support dans cette période plus ou moins difficile où l'identité se définit. Selon le psychanalyste Erikson (1963; dans Shaffer, 1999), la formation de

l'identité constitue l'enjeu principal pour les adolescents. Il décrit cette étape du développement comme la « crise d'identité », une l'expérience incertaine et inconfortable qu'ils peuvent vivre lorsqu'ils deviennent confus ou anxieux au sujet de leur rôle présent et futur dans la vie.

James Marcia (1980; dans Shaffer, 1999) a conçu une entrevue structurée qui permet de classer les adolescents dans l'un des quatre statuts identitaires : l'identité diffuse, l'identité forclose, l'identité moratoire et l'identité achevée. Selon cette théorie, l'identité se crée à partir de l'interaction entre l'engagement et l'exploration (Cloutier, 1996). Le statut de l'identité diffuse se caractérise par un manque d'engagement dans le processus de réflexion identitaire et une faible exploration des possibilités. Le statut de l'identité forclose définit une personne très engagée mais qui explore peu. Elle adopte des valeurs sans avoir vérifié ce qui lui convenait vraiment personnellement. Le statut de l'identité moratoire combine un haut degré d'exploration avec peu d'engagement. Au cours de cette période, la personne cherche, explore, fait des essais, s'engage à court terme, change d'idées, etc. Le statut de l'identité achevée combine quant à lui un haut niveau d'engagement et d'exploration. La personne qui atteint ce stade a résolu sa crise d'identité. À ce stade, elle peut suivre « sa voie ». Selon les épreuves et les circonstances (ex. : deuil, séparation), une personne peut repasser par les différents statuts avant de se retrouver (Cloutier, 1996).

Des études montrent qu'il existe des différences dans le développement identitaire entre les filles et les garçons. Bien que les écarts entre les sexes tendent à s'amenuiser, il semble que les filles développent plus leur identité par le biais des relations interpersonnelles et que les garçons misent davantage sur l'autonomie, l'indépendance et la réussite sociale (Douvan et Adelson, 1966; dans Cloutier, 1996). Chez les filles, certains facteurs sociaux peuvent nuire à leur processus comme, par exemple, les grossesses adolescentes, les abus sexuels, la discrimination sur le marché du travail concernant le salaire et le type d'emplois ainsi que la conciliation travail-famille (Archer, 1992; dans Cloutier, 1996).

La question identitaire se retrouve au cœur des transformations qui surviennent chez un migrant. Elle prend d'autant plus d'importance chez les adolescents qui sont déjà en quête d'identité à cette période de leur développement. Ils doivent trouver un équilibre entre, d'une part, les valeurs véhiculées dans leur famille et leur communauté culturelle et, d'autre part, celles transmises dans la société québécoise (et en particulier à l'école) (Cloutier, 1996). La question identitaire se pose aussi chez les jeunes adultes (18 à 30 ans) pour qui l'entrée dans la vie adulte se fait de plus en plus tardivement et qui sont confrontés à différentes embûches telles que la précarité financière, l'exclusion sociale et la difficulté de trouver des emplois satisfaisants (Galland, 1997; Perreault et Bibeau, 2003).

Pour l'adolescent faisant partie d'une minorité ethnique, le processus identitaire se complexifie. Il se doit de trouver un équilibre entre deux systèmes de valeurs, celui de sa culture d'origine et celui du groupe dominant dans le pays hôte. S'il tranche en faveur du groupe dominant, des conflits intérieurs et un sentiment de culpabilité envers sa culture d'origine peuvent naître. De plus, il risque de s'exposer au rejet de la part des membres de sa communauté. S'il penche uniquement en faveur du système de valeur proposé par son groupe ethnique, il se prive d'opportunités de développement personnel que l'intégration dans la société majoritaire permet (Cloutier, 1996). Les jeunes qui se promènent d'un pôle à l'autre sans tracer leurs limites personnelles risquent de rester au stade de l'identité diffuse (Kartz, 1981; dans Cloutier, 1996). Ils doivent trouver une façon de réconcilier les deux mondes au risque de développer des problèmes d'adaptation.

Les jeunes issus de l'immigration qui présentent des difficultés d'adaptation auront tendance à utiliser le clivage comme mécanisme de défense. Les intervenants qui sont amenés à travailler auprès de ces jeunes doivent faire attention de ne pas accentuer ce phénomène, un piège dans lequel il est facile de tomber. L'utilisation que font les jeunes des différences culturelles pour expliquer leurs problèmes ne fait que masquer les véritables enjeux. Le travail des intervenants doit s'effectuer d'une part avec auprès des parents avec qui il est important de créer une alliance. Il faut les soutenir et diminuer leurs doutes quant à leurs habiletés parentales alors qu'ils

sont confrontés à des enfants qu'ils ne reconnaissent plus. Les intervenants doivent d'autre part orienter les jeunes qui se trouvent en conflit avec deux cultures vers une réconciliation (Legendre, 2000).

D'autres difficultés dans le développement du processus identitaire viennent s'ajouter, liées aux formes que peut prendre la discrimination. Par exemple, la barrière de la langue, un accent ou la couleur de la peau sont des éléments qui peuvent nuire à l'établissement de relations sociales. De plus, les jeunes faisant partie de petites communautés ethniques ou implantées depuis peu au pays peuvent manquer de modèles positifs à qui s'identifier (Cloutier, 1996).

Aujourd'hui, dès que l'on pense au terme adolescent, on y associe presque aussitôt les mots *amis*, *groupe de jeunes* ou *gangs*. Les bandes de jeunes existent depuis très longtemps et ont revêtu différents rôles dans la société au fil des époques et selon les cultures. Malgré la mauvaise presse des gangs, celles-ci peuvent exercer un rôle positif comme nous le verrons un peu plus loin. Au début de l'adolescence, les jeunes issus de l'immigration prennent conscience de leur identité ethnique (Gay, 1978; dans Legendre). Certains décident donc de se regrouper entre amis de même origine ethnique afin d'obtenir un certain support qu'ils ne retrouvent pas ailleurs (Le Blanc, 1991; dans Legendre). Ainsi, certains vont rechercher à travers leur affiliation à des gangs de rue à compenser pour une image de soi et une identité mal définies (Malewska-Peyre et Gachon, 1988; dans Legendre, 2000).

Dans leur ouvrage intitulé *La gang : une chimère à apprivoiser* (2003), Marc Perreault et Gilles Bibeau dressent un portrait des jeunes du Québec de 15 à 25 ans et plus particulièrement les jeunes d'origine afro-antillaise du Québec dans l'univers des gangs.

Les jeunes manifestent leur colère en « gangs ». Cette colère d'un nouveau genre qui couve, entremêlée avec des tensions raciales, est plus perceptible dans les quartiers populaires et multiethniques ou les jeunes rêvent d'accéder le plus rapidement possibles aux bienfaits de la richesse et de la consommation. Si le chômage, les inégalités sociales et l'exclusion soulèvent leur colère, leurs rêves

s'apparentent plutôt aux valeurs véhiculées dans notre société : individualisme, matérialisme, etc. Même les jeunes qui tombent dans la petite criminalité et la violence le font souvent pour accéder le plus rapidement possible à l'argent et aux biens de consommation plutôt que pour s'opposer à un système et aux valeurs d'une société. Chez les jeunes issus de l'immigration,

...l'entrée dans la marge peut s'expliquer par plusieurs raisons dont l'exclusion sociale (pauvreté, isolement, étiquetage social, judiciarisation), l'ostracisme, le marquage et parfois le racisme. D'autres mécanismes les poussent aussi vers la rue dont il faut tenir compte qui naissent dans les familles, les maisons, à l'école, dans la vie de quartier et dans leur communauté (Perreault et Bibeau, 2003, p. 15).

Il semblerait que les jeunes néo-qubécois d'origine afro-antillaise, plutôt que de se tourner vers l'autodestruction pour exprimer leur mal-être opteraient pour des pratiques antisociales. L'adhérence à des gangs permet de briser l'isolement, de trouver un soutien social, de développer une identité collective. Cette avenue semble servir de système de protection face à une détresse psychologique qui s'exprime plutôt chez les jeunes Québécois par des conduites autodestructrices comme le suicide (Perreault et Bibeau, 2003). La force de la gang, bien canalisée et insérée de façon positive dans la société, peut devenir un moyen d'intervention auprès des jeunes issus de l'immigration.

2.3.2 L'intégration économique des jeunes issus de l'immigration

Le faible taux de natalité et le vieillissement de la population constituent deux facteurs qui exercent une influence sur la diminution de la population active. Afin d'atténuer les pénuries de main d'œuvre qualifiées, le Québec doit recourir à l'immigration. Actuellement, l'immigration forme 63 % de la croissance de la population active du Québec. Selon les prévisions, elle représentera l'ensemble de cette croissance d'ici 10 ans. Cette tendance aussi présente dans d'autres pays industrialisés créera un phénomène de concurrence dans la recherche d'immigrants qualifiés. Le Québec doit donc développer des mesures qui facilitent leur intégration professionnelle (Groupe de travail sur l'accès aux professions et métiers réglementés, 2005).

L'obtention d'un emploi constitue un facteur important dans le processus d'intégration sociale et économique des immigrants. En effet, c'est à travers un emploi quotidien qu'ils pourront parler régulièrement le français, découvrir certaines de nos pratiques culturelles et habitudes de vie et développer un réseau social. La non reconnaissance des expériences de travail et des diplômes obtenus à l'extérieur du pays, la difficulté d'accéder des emplois satisfaisants et la méconnaissance de l'anglais constituent les problèmes identifiés lors de la recherche d'emploi (Groupe de travail sur l'accès aux professions et métiers réglementés, 2005).

L'enquête menée par Renaud et Cayn (2006) pour le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles a pour but de déterminer quels sont les facteurs qui favorisent le succès de l'insertion en emploi des immigrants de la catégorie des travailleurs. Les résultats démontrent que 50% des répondants avaient trouvé un premier emploi après 3 mois de résidence et 91% après 5 ans. La proportion des personnes ayant obtenu un emploi qualifié passe de 50% la première année à 68% la cinquième année. Le problème de la déqualification drastique des immigrants ne semble donc pas aussi prononcé qu'on le croit.

Les séjours préalables, le vécu pré et post-migratoire, le domaine d'études, le niveau de scolarité, le niveau de l'emploi dans le pays d'origine, l'emploi envisagé et les cours de français constituent des facteurs qui influencent l'intégration à un emploi. Le lieu d'origine peut aussi exercer une influence dans l'obtention d'un emploi. En effet, les résultats démontrent que l'impact négatif se fait sentir dans les premiers mois suivant leur admission pour les répondants du Maghreb et d'Europe de l'Est (incluant l'ex-URSS), et pendant toute la période étudiée pour ceux en provenance de l'Asie de l'Ouest et du Moyen-Orient. Des études plus approfondies seraient nécessaires afin de vérifier si la période d'acclimatation est plus longue pour ce dernier groupe ou s'il est victime de discrimination (Renaud et Cayn, 2006).

2.4 L'art comme outil d'intervention auprès des jeunes issus de l'immigration

L'utilisation de différentes formes d'expressions artistiques comme outil d'intervention se décline de multiples façons. Son potentiel thérapeutique, son pouvoir de transformation personnelle ou de changements sociaux s'appuient sur différents concepts développés entre autres en psychologie, en art-thérapie et en éducation artistique. L'application que l'on peut en faire varie selon le domaine d'expertise. Trois aspects sont ici explorés : L'art comme agent thérapeutique, l'éducation artistique à l'écoute des jeunes et la culture des jeunes exploitée en éducation artistique.

2.4.1 Le potentiel thérapeutique de l'art

Les bienfaits de la pratique de l'art ont été explorés dans le domaine de l'art-thérapie, « ...une discipline des sciences humaines qui étend le champ de la psychothérapie en y englobant l'expression et la réflexion tant picturale que verbale. »⁹. Les approches créatives privilégiées dans ce domaine (comme par exemple l'art, le jeu, le conte et la marionnette) pour travailler auprès des enfants et des adolescents s'appuient entre autres sur les notions théoriques d'espace transitionnel et d'objet transitionnel élaborés par le pédiatre et psychanalyste Donald Winnicott.

Selon Winnicott (1975), le nourrisson perçoit sa mère que comme un prolongement de lui-même. Une mère qui donne tous les soins adéquats à son jeune enfant lui permet de vivre dans cette illusion dite de « toute-puissance ». Elle lui apprend graduellement la frustration, ce qui lui permet de vivre la séparation avec elle et de découvrir la réalité. Le jeu qui se développe entre l'enfant et la mère se situe dans un espace intermédiaire entre les deux. Cet espace se nomme l'*espace potentiel*. Le jeu se situe à la rencontre des espaces potentiels du bébé et de la mère.

⁹ Association des arts thérapeutes du Québec. En ligne.
<<http://www.aatq.org/fr/arttherapy.php#faq1>>.

L'*espace transitionnel* se veut une aire intermédiaire qui se situe entre la réalité extérieure et la réalité intérieure. Il joue un rôle dans le processus de symbolisation chez l'enfant. Il lui permet de se détacher de la mère et de trouver des solutions pour calmer l'angoisse que cela provoque. L'*objet transitionnel* se situe dans cet espace. L'objet transitionnel représente la première possession « non-moi » du jeune enfant. Choisi par celui-ci, cet objet est au service de ses besoins. L'enfant exerce ainsi son contrôle, ce qui lui permet de gérer son angoisse. Cet objet n'est pas la mère, ni sa représentation interne (puisque le processus de symbolisation n'est pas encore complètement acquis), mais un mélange des deux, que l'enfant utilise à sa convenance. C'est pourquoi Winnicott affirme que l'enfant joue dès qu'il possède un objet « non-moi ». Cet objet lui permet de supporter l'absence de sa mère et d'exister sans elle, de faire des expériences et d'explorer le monde. L'objet transitionnel amène l'enfant à passer graduellement du subjectif vers l'objectif. Il est désinvesti avec le temps, mais l'espace transitionnel persiste. Il sera investi chez les adultes par le biais de la religion, de la culture et des arts, de la vie imaginaire et le travail scientifique créatif (Winnicott, 1975)¹⁰.

Pour Winnicott (1975), le jeu constitue un élément universel et spontané dans le développement des enfants. Ce processus possède des vertus thérapeutiques en lui-même. La thérapie et la psychanalyse ne font qu'exploiter ce potentiel thérapeutique. Par exemple, il considère que le jeu est influencé tant par les représentations internes de l'enfant que par l'environnement dans lequel il grandit. Lorsqu'un enfant joue, il transforme la réalité selon ses besoins internes. Jouer constitue donc un acte créateur essentiel. Le jeu est vital pour le développement de l'enfant à plusieurs niveaux tels que moteur, social, cognitif (classer, compter, symbolisation, etc.) et dans l'acquisition du langage.

Le jeu, la marionnette et le conte permettent à l'enfant d'exercer un certain contrôle sur sa vie, de répondre à ses propres besoins, de construire son identité et

¹⁰ Wikipédia. En ligne. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Objet_transitionnel>.

d'explorer différentes avenues. Dans l'espace transitionnel, il peut intégrer des éléments d'une grande intensité à son rythme (dans la répétition par exemple) ou de trouver une autre issue à une situation vécue. Lorsque plusieurs sens sont mis à contribution, les possibilités d'intégration s'accroissent. En effet, le potentiel expressif de l'enfant s'élargit, ce qui lui permet de vivre plusieurs facettes d'une même émotion. Le jeu, basé sur le principe du plaisir, représente une clé pour avoir accès au monde inconscient de l'enfant, pour découvrir comment il perçoit son environnement, ses intérêts, ses préoccupations, sa perception de lui-même, ses rêves, etc. Il permet aussi de canaliser ses impulsions¹¹.

À travers l'utilisation de médiums artistiques, le but est de permettre aux jeunes issus de l'immigration de s'exprimer, de prendre conscience de leurs pertes et de ce que qu'ils ressentent face à leur expérience migratoire. Comprendre leur vécu ou ce qu'ils ont vu (s'ils ont été témoins de situations traumatisantes, dans le cas de réfugiés par exemple) est essentiel au développement d'une bonne santé mentale (Barudy, 1988) car:

Errer sans but et sans rêverie nous soumet à l'immédiat. En revanche, si l'on donne à l'enfant l'occasion de se faire une représentation de ce qui s'est passé, on pourra déclencher un processus de résilience (Cyrulnik, 2003, p. 56).

À l'origine utilisé dans les sciences physiques, le concept de résilience a été récupéré par les sciences sociales et désigne « la capacité de se développer dans des conditions incroyablement adverses »¹². Selon Cyrulnik (2003), le lien (avec une personne significative) et le sens constituent deux ingrédients nécessaires pour enclencher un processus de résilience :

Les enfants qui sont parvenus à devenir des adultes résilients sont ceux qu'on a aidés à donner sens à leurs blessures. Le travail de résilience a consisté à se souvenir des chocs pour en faire une représentation d'images, d'actions et de mots, afin d'interpréter la déchirure (Cyrulnik, 2003, p. 64).

¹¹ Notes de cours. (2006). ATH-2005, Université du Québec en Abitibi- Témiscamingue.

¹² Extrait d'un entretien de Boris Cyrulnik accordé au Courrier de l'Unesco. « Boris Cyrulnik: il y a une vie après l'horreur ». Propos recueillis par Sophie Boukhari, novembre 2001.

À travers les différentes approches créatives utilisées en art thérapie, l'enfant exprime sur le plan symbolique ses problèmes. Elles lui donnent l'opportunité de matérialiser ses peurs, donc de les apprivoiser, de les dominer ou de les démystifier. La marionnette constitue particulièrement un puissant outil thérapeutique. Le jeune qui l'utilise projette sa propre histoire dans cet objet transitionnel. De plus, lorsqu'il invente sa marionnette, l'aspect de création est ajouté au travail. Ainsi, il se construit ou re-construit lui-même (Tappolet, 1983). La marionnette donne la possibilité d'instaurer un dialogue entre la réalité extérieure et l'espace intérieur.

2.4.2 L'éducation artistique à l'écoute des jeunes

Les professeurs d'arts dans les écoles connaissant le potentiel thérapeutique de l'art et peuvent développer des projets pédagogiques qui répondront à certains besoins d'une population issue de l'immigration. Ils peuvent par exemple introduire des projets au sujet libre, accepter certaines images au contenu choquant et développer une écoute attentive (Gaillat, 2002). L'enseignant d'art n'est pas qualifié pour soigner les âmes blessées mais il peut offrir un espace sécurisant où les jeunes ont le choix de travailler sur des projets artistiques qui leur permettent de s'exprimer, une façon au quotidien de gagner un peu de contrôle sur leur vie. Les jeunes immigrants et réfugiés peuvent accumuler de longues heures de frustration à l'école alors qu'ils doivent s'habituer à un environnement et une routine inconnus et qu'ils ne peuvent comprendre ou s'exprimer dans la langue du pays hôte. À cause de la barrière de la langue, l'art peut donc devenir un puissant outil de communication et d'expression (Lefler Brunick, 1999). Il peut aussi leur permettre de découvrir leur nouvel environnement et de s'y intégrer progressivement. L'enseignant ne doit pas oublier que certains jeunes n'ont peut-être pas eu l'occasion de travailler avec les différents médiums et que les résultats peuvent apparaître maladroits. Il est important de leur proposer une variété d'opportunités et de médiums afin qu'ils puissent créer à volonté (Lefler Brunick, 1999). Les échecs scolaires affectent les élèves au niveau de leur motivation et de leur estime d'eux-mêmes. L'art permet d'effectuer des détours afin de stimuler le plaisir dans l'apprentissage. Lorsqu'ils « jouent », ils n'ont pas l'impression de travailler! De plus, l'art permet et accepte l'erreur. Celle-ci peut

les amener vers des territoires inexplorés. L'enseignant peut utiliser cet aspect pour stimuler les solutions créatives. Faire vivre des succès à ces jeunes ne règle pas tout mais voilà un apport important qui se trouve à la portée des enseignants en arts (Gaillat, 2002).

L'enseignant ne peut remplacer ni l'art-thérapeute ni la famille, mais il peut travailler en collaboration avec ceux-ci, et pour cela, il doit être sensibilisé aux enjeux qui peuvent se présenter chez les élèves issus de l'immigration. Lorsqu'un jeune présente à son professeur une œuvre chargée symboliquement, lorsqu'il révèle un traumatisme dans le cadre d'un exercice d'improvisation, il lui accorde sa confiance. Le renvoyer immédiatement vers un professionnel (thérapeute, travailleur social, etc.) peut l'amener à se sentir trahi ou frustré. Et il peut refermer comme une huître. Comment réagir donc? La solution est contenue dans le médium lui-même qui a amené l'ouverture. En conseillant le jeune à propos de sa réalisation, l'enseignant maintient la confiance tout en restant dans les limites de ses fonctions. Un plan d'action avec les spécialistes pourra être établi ultérieurement (Gaillat, 2002).

À toutes les époques, les différentes cultures ont utilisé la métaphore, le conte, le mythe pour transmettre des valeurs, éduquer, permettre de résoudre des conflits, etc. :

Dans la mesure où elle s'inscrit dans une tradition, la métaphore induit une quête de savoir, en même temps qu'elle enracine ce savoir dans une interaction et des processus sociaux spécifiques (Rousseau, C., Lacroix, L., Bagilishya, D. et Heusch, N., 1999, p. 8).

En éducation, on en avait délaissé l'usage au profit de méthodes plus « modernes », plus rationnelles (Gassel, 1994). Pourtant, l'emploi de la métaphore, ou de l'histoire métaphorique, permet de s'adresser à l'inconscient de l'auditeur. Ainsi, le message peut passer les frontières du conscient et s'inscrire dans la mémoire. Cette intégration en profondeur génère un effet à long terme. Elle permet de plus de développer le sens artistique :

Celui-ci contribue, en effet, à l'équilibre de l'être tout au long de sa vie, de part sa qualité de nourriture spirituelle, de moyen d'expression et d'assimilation du vécu (de par, bien entendu, sa « métaphorisation ») (Gassel, 1994, p.15).

La métaphore constitue une porte d'entrée pour aborder de façon créatrice l'histoire personnelle des jeunes et leurs relations avec l'environnement. Par exemple, dans son article intitulé « *I Am the Dark Forest* » : *personal Analogy as a Way to Understand Metaphor*, Patricia James (2000) décrit l'exercice de l'analogie personnelle qu'elle utilise avec ses étudiants afin de leur faire comprendre ce qu'est une métaphore visuelle. Cet exercice leur fait aussi prendre conscience de leur propre capacité à penser de façon métaphorique. Selon l'auteure, la compréhension et l'utilisation de la métaphore évitent à ses étudiants de transférer leurs pensées, émotions et expériences en images stéréotypées et simplistes. L'analogie personnelle est une forme de métaphore dans laquelle une personne s'identifie à quelque chose d'extérieure à elle-même.

Une variété d'exercices peuvent être conduits à partir de cet outil. Comme nous le verrons au chapitre quatre, il peut être approprié pour les adolescents d'intégrer un volet théâtral à ce type d'activités, puisqu'ils sont à un âge où les arts de la scène les attirent beaucoup. Par exemple, à la place de faire une production visuelle à partir d'un conte, ils pourraient mettre en scène leur propre conte ou histoire personnelle.

2.4.3 L'éducation artistique et la culture des jeunes

L'utilisation de la culture populaire des jeunes en éducation artistique permet d'engager les élèves dans leurs apprentissages, de donner du sens à leurs projets et de susciter l'ouverture sur le monde. Afin de faire émerger le sens, il est important de relier le matériel vu en classe aux intérêts et expériences des élèves. Pour ce faire, l'une des stratégies qui peut être employée consiste à solliciter leur participation dans la préparation des cours, l'enseignement et l'évaluation de leur processus. Si l'enseignement des techniques de base reste un aspect important en éducation artistique, la quête de sens constitue un aspect essentiel sur lequel l'attention devrait être davantage portée si les enseignements en arts veulent aider les élèves à relever avec succès les défis que représentent la mondialisation et les

transformations rapides de notre monde. Bien que de nombreux théoriciens et praticiens dans le domaine abondent dans ce sens, cette pratique reste marginale (Darts, 2006).

Trois aspects importants de la culture des jeunes seront ici abordés, soit le style vestimentaire, les modèles (ou héros) et la musique (plus spécifiquement le hip hop). Ces trois aspects qui s'entrecroisent jouent un rôle dans le processus identitaire des jeunes, sur leurs aspirations et sur leurs révoltes.

Les jeunes se regroupent en tribus, en sous-groupes qui varient grandement les uns des autres. Ils se définissent et se rassemblent selon un processus d'identification qui passe amplement par la culture populaire. Le style vestimentaire, les modèles adulés, la musique écoutée constituent autant d'éléments par lesquels ils se définissent. C'est à partir des années cinquante que les cultures des jeunes ont commencé à se dissocier des valeurs conformistes véhiculées dans la société et du monde des adultes. C'est aussi à cette époque que s'est développée une véritable industrie de consommation autour de la jeunesse.

Le style et la mode forment l'un des axes principaux autour desquels s'articulent les courants contemporains de la jeunesse. Le style constitue une composante très importante dans les formes de représentation des jeunes. Il représente le principal moyen par lequel s'opèrent chez ces derniers les transformations des mouvements ou des tendances en biens de consommation. « Le style possède sa propre logique qui est à la fois liée aux mouvements qui l'ont vu naître et séparable de ces derniers » (Perreault et Bibeau, 2003, p.43). Ainsi, il arrive qu'un style ou une mode nés dans un esprit de revendication ou d'affirmation d'un groupe en particulier est repris à grande échelle par l'industrie qui le transforme en courant de masse. Le sens à l'origine du mouvement se retrouve donc évacué des objets de consommation.

Dans la vie de tous les jours, on peut dénombrer une grande variété de modèles auxquels s'identifient les jeunes :

Les modèles des jeunes sont à un moment ancrés dans la tradition et à un autre branchés sur la vie actuelle. Ils sont rarement tout à fait déviants ni tout à fait conformistes. L'espace identitaire est peuplé de ces différents modèles qui orientent les comportements et qui semblent parfois s'opposer les uns aux autres (Perreault et Bibeau, 2003, p.89).

Certains modèles, généraux, sont connus de la majorité des jeunes alors que d'autres sont associés spécifiquement à certains groupes, ce qui leur permet de se différencier. Les courants de la mode font partie par exemple de ces modèles qui permettent aux jeunes de se démarquer entre eux. L'évolution des genres et des modes qui servent de référence aux jeunes noirs du Québec est grandement influencée par les tendances américaines. Il faut attendre le milieu des années quatre-vingt-dix pour que quelques modèles noirs émergent du Québec. Mais leur réussite sociale et économique ne peut rivaliser avec celle des grandes vedettes américaines qui se retrouvent au cinéma, à la télévision et dans les journaux. Deux grands types de modèles de réussite sociale peuvent être identifiés. Tout d'abord, il y a les vedettes sportives et artistiques avec en tête de liste les joueurs de basket-ball, un sport moins diffusé au Québec. Le second type de modèle qui gagne en popularité parmi les jeunes noirs dans les années quatre-vingt est celui du gangster-héros. Ce modèle s'inspire grandement des médias favorisés des jeunes dont la musique, les vidéo clips et le cinéma. Il récupère aussi des éléments parmi le style vestimentaire des sportifs. Ces deux modèles ont en commun d'être de nature compétitive (Perreault et Bibeau, 2003).

Dans une société qui privilégie grandement l'individualisme et l'objet de consommation, la musique donne lieu à des rapprochements, tisse des liens entre les jeunes de différentes cultures, ethnies, langues et couleurs. Elle devient un lieu de rencontre, « un nouvel espace idéologique » où différents styles musicaux s'unissent, un lieu d'expression d'une identité commune (Perreault et Bibeau, 2003, p.13). La musique permet aussi aux jeunes d'exprimer leur mal être. Ils se racontent dans leurs chansons.

L'image et la musique ont exercé un rôle prépondérant dans la construction et la commercialisation des cultures des jeunes. Avec la mondialisation, ils se définissent

maintenant par rapport à un monde médiatique planétaire. Le contexte particulier du Québec sur le plan linguistique favorise la montée des cultures et musiques « du monde ». Les musiques hip hop bénéficient de cette ouverture et gagnent en popularité sur la scène locale. Leur commercialisation tend aussi à influencer le contenu, le style « soft » étant plus vendeur que le style « hard ». Ces musiques à l'origine contestataires et marginales trouvent un espace plus socialement acceptable pour l'expression des jeunes et l'affirmation de leurs talents.

Né dans les ghettos new-yorkais au début des années soixante-dix, le hip hop est un mouvement culturel et artistique qui possède des côtés à la fois festifs et revendicatifs. Le rap, le graffiti, le DJing, le break dance et les autres danses hip hop en constituent les quatre principaux aspects :

La musique hip hop est basée sur le DJing et le chant rap. La musique est souvent un sample instrumental d'une chanson de soul ou de funk et notamment de leurs breaks, joués en boucle par un DJ et sur laquelle un MC chante¹³.

Le Djing constitue l'action de faire jouer des disques en même temps, tout en les manipulant par différentes techniques. MC représente l'abréviation pour Maître de Cérémonie. Celui-ci, un rapper, tient le micro et anime dans une fête ou un concert. Un sample est un extrait sonore prélevé sur un disque et qui est intégré dans une nouvelle création¹⁴.

Au cours des années cinquante et soixante aux États-Unis, le fossé se creuse entre la majorité blanche et les minorités (en particulier les noirs et les hispaniques) dont les conditions de vie se détériorent. Des ghettos se créent dans des grandes villes comme New York, dans lesquels les gangs prennent de plus en plus d'importance. S'installent alors des problématiques sociales, la drogue et l'insécurité. Simultanément, la musique noire américaine se développe et des mouvements comme le funk et la soul prennent de l'importance. Ils serviront de base et

¹³ Wikipedia. En ligne. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Hip_hop>.

¹⁴ Hiphopcore. En ligne. <<http://www.hiphopcore.net/articles/histoiredurap01.php3>>.

d'influence pour le hip hop qui émerge dans un environnement défavorisé et empreint de tensions sociales, raciales et politiques¹⁵.

Afin de donner ou redonner le goût aux jeunes issus de l'immigration d'apprendre, pour que l'école devienne un lieu significatif pour eux, il faut partir de ce qu'ils aiment, de ce qui les intéresse. Il faut tenir compte dans les programmes non seulement de la diversité ethnique mais aussi de la diversité des cultures des jeunes. Ceci s'applique particulièrement en enseignement des arts. Il est possible de créer des projets inspirants à partir de leur univers: « La culture populaire devient un moyen efficace pour motiver le jeune à s'engager dans une démarche artistique à la fois ludique et critique (Richards, 2005a, p. VIII) ».

« D'un point de vue anthropologique, la culture populaire peut être définie comme un ensemble d'artefacts, produits pour ou par des utilisateurs spécifiques, qui s'accompagne de pratiques sociales (Richards, 2005a) ». Elle exerce plusieurs fonctions associées aux moments de loisir et de divertissement dans lesquels la gratuité des manifestations ludiques contraste avec la réalité économique dans laquelle elles prennent place (Richards, 2005a).

La notion de culture populaire renvoie à celle de culture visuelle, développée aux États-Unis, qui est plus englobante (Richards, 2005a). Le passage en éducation artistique de l'étude de l'art institutionnalisé à la culture visuelle représente la reconnaissance d'un changement majeur dans l'environnement culturel, qui implique l'impact des nouvelles technologies, des changements économiques et des transformations dans les formations sociales. La notion de culture visuelle se révèle plus appropriée que celle de l'art car, selon Duncum (1999), le terme *visuel* suppose un intérêt pour les artefacts visuels et le terme *culture* suggère une attention pour les conditions sociales dans lesquelles l'artefact se situe, incluant les aspects de production, de distribution et d'utilisation. Ainsi, les images, qui tiennent une place prépondérante dans notre quotidien, sont vues dans leur contexte social, politique et historique et témoignent d'attitudes, de valeurs et de croyances (Duncum, 2001).

¹⁵Wikipedia. En ligne. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Hip_hop>.

2.5 Quelques projets inspirants

Au cours de mes quelques années d'études à la maîtrise en arts visuels et médiatiques, j'ai lu de nombreux mémoires, articles, livres, etc., qui décrivent des projets réalisés par des artistes, des professeurs et des gens dans la communauté. Certains reprenaient des concepts que j'ai moi même privilégiés au cours de mon enquête. J'ai choisi de parler de certains de ces projets inspirants et de tisser des liens tout à fait personnels entre eux, ma propre expérience et les concepts théoriques soulevés précédemment dans le chapitre. Des projets artistiques passionnants réalisés pour et avec des jeunes issus de l'immigration ont vu le jour mais, malheureusement, ces expériences uniques manquent de visibilité et de reconnaissance dans les diverses institutions, dans les gouvernements et dans la société en général.

2.5.1 Theresa Marche et l'art dans la communauté

Les trois approches pédagogiques pour une éducation artistique basée dans la communauté (Community Based Art Education) que propose Theresa Marche (1988) constituent une piste intéressante dans l'élaboration de projets artistiques avec les jeunes issus de l'immigration car elles peuvent favoriser la mobilisation de tous les membres d'une communauté. En effet, puisqu'il est important selon Dr Rousseau (2000) d'impliquer les familles et la communauté dans les traitements thérapeutiques des jeunes patients immigrants et réfugiés, il me semble pertinent de travailler dans le même sens dans des projets éducatifs ou préventifs sur le plan psychosocial.

Tout d'abord, dans la première approche, le rôle de chasseur-cueilleur joué par les élèves permet une collecte d'artefacts, d'objets, d'histoires ou d'images, d'éléments formels et principes artistiques dans leur environnement immédiat. Ceci pourrait prendre la forme d'un reportage photographique que peuvent réaliser les élèves afin d'approfondir leur connaissance de leur quartier, des gens qui y habitent, des services qu'on y trouve ou des particularités architecturales. Ils peuvent tenter d'en capturer les couleurs et les rythmes particuliers. Les photographies qu'ils rapportent en

classe peuvent ensuite servir de matière pour développer de plus amples projets artistiques afin de réfléchir, témoigner et s'exprimer sur leur expérience vécue.

Dans la deuxième approche, les élèves se transforment en détectives ou en journalistes et pour partir à la recherche de leurs origines, de leur passé, de l'histoire de leur communauté. Cette approche implique une ouverture des arts traditionnels pour découvrir une diversité, une grande variété de formes d'art. Dans cette approche, des membres de la communauté, significatifs pour les jeunes peuvent visiter les classes. À l'instar de leurs modèles, les jeunes effectuent un retour nécessaire dans le passé pour ensuite reconstruire un monde adapté à leur réalité. Cette approche pédagogique favorise le respect des différents modes de vie, une préoccupation pour les droits humains et une implication active chez les élèves.

Enfin, dans la troisième approche, le concept de communauté s'étend à l'environnement naturel. Les élèves adoptent le rôle d'activiste social afin d'intervenir directement dans leur milieu et sont encouragés à développer un sentiment d'appartenance et de responsabilité face à cet environnement. Ils peuvent par exemple réaliser un projet d'art public qui les amèneront à se poser toutes sortes de questions au sujet de l'intégration de l'œuvre dans son environnement, des impacts qu'elle peut avoir sur ceux-ci, de sa permanence et de l'effet qu'elle aura sur les gens qui la côtoieront.

Ce modèle d'éducation communautaire s'insère bien dans la vision de Bronfenbrenner (1979) qui voit l'individu en développement comme un membre à part entière, jouant un rôle actif dans ses différents environnements. De plus, pour qu'un projet de ce genre engendre un effet marqué et durable, il doit aussi étendre ses ramifications jusqu'à l'exosystème et le macrosystème, les sphères dans lesquelles se retrouvent par exemple les médias, les institutions scolaires et les instances gouvernementales.

2.5.2 Le travail de Miriam Davidson

Pour la réalisation de sa thèse de doctorat, Miriam Davidson (2000) a effectué une étude en deux phases, dans deux classes différentes de la « Coronation Elementary School » à Montréal, entre 1996 et 1998. Dans sa recherche de solutions positives face au désintérêt des élèves à l'école, certaines questions ont été soulevées : Quel rôle les arts visuels peuvent-ils jouer face au désintérêt des élèves à apprendre et de l'école en général? Comment les arts visuels peuvent-ils être employés pour construire des ponts entre les expériences que vivent les jeunes à l'intérieur et à l'extérieur de l'école? Quels outils offrent les arts visuels afin d'aider les élèves à devenir des chercheurs actifs de leur propre expérience? Les activités artistiques proposées avaient pour but de donner l'opportunité aux élèves, âgés entre 8 et 11 ans, d'être engagés activement dans leur propre processus d'apprentissage. La photographie, combinée à l'écriture et le dialogue, peut raccrocher les élèves les plus démotivés en construisant un pont entre leur vie à l'extérieure et entre les murs de l'école.

Les conclusions tirées de cette étude révèlent qu'en donnant aux élèves un environnement dans lequel les relations profondes sont favorisées par le dialogue, les soins prodigués et le plaisir d'apprendre, ceux-ci utilisent les techniques artistiques qu'on leur a enseignées pour créer des textes qui explorent et représentent leurs identités individuelles et collectives. Cette pédagogie de « connections » et les explorations d'identité à travers l'utilisation des arts visuels servent à construire un pont entre leur vie à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Ce pont permet d'augmenter leur engagement dans leurs apprentissages.

Miriam Davidson a attiré mon attention sur l'importance du lien qu'elle a créé avec ses jeunes élèves et sur son engagement personnel. Ce lien et cette affection qui se sont entre autres manifestés par l'intermédiaire des repas partagés, a permis aux élèves, en interaction avec d'autres éléments de son approche pédagogique, de s'engager dans le projet et dans leur apprentissage. Ma conviction que le lien

constitue un ingrédient essentiel lors d'un travail effectué avec des jeunes en difficultés a été renforcée par les propos de Cyrulnik (2003) à ce sujet :

Il est très étonnant de constater à quel point les enseignants sous-estiment l'effet de leur personne et surestiment la transmission de leurs connaissances. Beaucoup d'enfants, vraiment beaucoup, expliquent en psychothérapie à quel point un enseignant a modifié la trajectoire de leur existence par une simple attitude ou une phrase, anodine pour l'adulte mais bouleversante pour le petit (p.95).

Ce qui prend aussi une grande signification à mes yeux et qui peut devenir un élément clé en soi, c'est la confiance qu'elle leur a accordée, sans compromis. Cette confiance s'est entre autre exprimée lorsqu'elle a prêté des appareils photographiques aux élèves et ensuite lorsqu'elle les a amenés travailler dans son atelier. Il se dégage aussi de l'expérience réalisée par Miriam Davidson l'importance d'inclure dans les projets artistiques la verbalisation, l'explication du jeune sur sa création.

2.5.3 Yves Amyot : une pédagogie et un artiste-modèle

Yves Amyot est un enseignant spécialiste en arts plastique qui s'est beaucoup promené à travers les écoles du Québec. Ce nomade qui a le goût de l'aventure et du risque se nourrit d'imprévus. Il emprunte des chemins inusités, cherche à déstabiliser ses élèves afin de créer des ouvertures chez eux, à susciter un intérêt pour le domaine artistique.

Dans son ouvrage intitulé *Le marcheur pédagogue* publié en 2003, Yves Amyot propose une pédagogie rhizomatique en réponse au problème de l'isolement scolaire. Son approche s'inspire de sa propre expérience de pédagogue, de la réalité du milieu scolaire au Québec et en grande partie des concepts et réflexions de Gilles Deleuze, philosophe, et Félix Gattari, psychanalyste. Il trace un portrait de deux concepts clés dans sa pédagogie, le réseau et le rhizome.

Le réseau et le rhizome sont tous deux des structures qui peuvent encourager des projets ouverts sur le monde. Alors que le réseau favorise les connections homogènes, le rhizome quant à lui génère des connections hétérogènes qui

déstabilisent les élèves et les fait remettre en question leurs perceptions et leurs idées :

La pédagogie rhizomatique, où tout n'est pas prédéterminé, accepte et même souhaite l'interférence. L'acceptation de l'autre, de l'ailleurs et de l'inconnu offre une liberté au parcours tout en permettant l'émergence de la singularité. La rencontre et même la connexion avec l'autre ne signifient pas pour autant qu'il y ait concession ou modification de notre entité. Il est essentiel de garder nos spécificités lors de la rencontre avec l'autre. Dans cette approche, la différence, qui peut être perçue négativement, devient féconde et créatrice d'agencements fertiles (Amyot, 2003, p.129).

Bien que cela ne soit pas l'angle dans lequel se situe Yves Amyot, les approches pédagogiques s'inspirant du réseau et du rhizome font bon ménage avec une approche interculturelle en enseignement des arts afin d'initier les élèves à la différence, la diversité, le partage et le respect. En faisant des apprentissages, ils réévaluent leurs connaissances et leurs perceptions du monde. D'autre part, la personnalité d'Yves Amyot, sa pédagogie inusitée, son engagement dans son travail en font de lui un modèle, un « artiste-modèle ». Les intervenants et professeurs qui travaillent auprès des jeunes issus de l'immigration ne doivent pas oublier l'influence qu'ils peuvent exercer sur ces derniers de part leur propre investissement dans leur travail, dans leur création, dans les relations qu'ils établissent avec eux, dans le temps qu'ils leur accordent, etc.

2.5.4 Le pouvoir de la murale comme agent de transformation

L'organisme Sparc (The Social and Public Art Resource Center), situé à Venice en Californie, a été créé en 1976 par la muraliste Judith F. Baca, l'artiste peintre Christina Schlesinger et la réalisatrice Donna Deitch. Ce centre d'art produit, conserve et réalise des programmes éducatifs à propos des œuvres d'art publiques (community based public art works). Il utilise l'art public afin d'aborder certaines problématiques contemporaines, d'encourager les échanges interculturels et de promouvoir l'engagement citoyen. Dans cette optique, SPARC a créé des murales et d'autres œuvres d'arts publiques à travers la ville de Los Angeles ainsi qu'au niveau national et international. L'organisme tente particulièrement de produire et de mettre en valeur les œuvres qui reflètent la vie et les préoccupations de divers

groupes tels que les femmes, les jeunes, les nouveaux arrivants, etc. Le travail accompli à Sparc se fait en collaboration avec les membres des communautés et repose sur la conviction que leurs voix doivent se faire entendre. L'organisme a associé le pouvoir du processus créateur à la réalisation d'œuvres monumentales afin de développer des modèles de transformation qui s'appliquent à tant à l'environnement physique qu'à l'environnement social dans les lieux publics¹⁶.

Dans chaque endroit où elle s'installe, la murale prend différentes formes. Son développement est relié aux réalités urbaines qui l'abritent :

La murale comme forme d'art urbain est un phénomène du XXe siècle. Cette forme récente d'expression créatrice veut répondre par l'image aux nouvelles conditions physiques, sociales, politiques, technologiques et artistiques de la ville contemporaine (Commission des biens culturels du Québec, 2004, p.3).

C'est le mouvement muraliste mexicain des années vingt qui aurait mis au monde la murale telle que définit ci haut. Ce mouvement a grandement influencé le monde artistique en Amérique du nord. On remarque des murales dès la crise économique survenue en 1929. Elles s'installent d'abord sur les murs des villes de New York, Chicago et Los Angeles. Le mouvement prend de l'ampleur pour se répandre à travers le continent dans les années 1960 (Commission des biens culturels du Québec, 2004). À partir des années soixante-dix, des artistes provenant de différents horizons, des enseignants en éducation artistique et des muralistes tentent de faciliter l'intégration de jeunes en détresse de leur communauté d'origine au moyen de l'art et en rappelant à la mémoire les racines communes (Tréguer, 1999). Les idéaux véhiculés par le mouvement muraliste au Mexique a entre autres inspiré des artistes de Los Angeles. Les murales de la ville ont constitué le premier médium artistique utilisé pour supporter et développer un mouvement prônant l'identité et la justice et qui permettait de rejoindre un grand bassin de population. Cela donnait ainsi un espace public à tous ces gens qui, à l'époque, n'étaient pas représentés dans la société et qui ne possédaient aucun pouvoir pour se faire entendre¹⁷.

¹⁶ Sparc. En ligne. <www.sparcmurales.org>.

¹⁷ *Ibid.*

La découverte du travail réalisé par Sparc et les autres organismes qui font naître des murales collectives m'ont permis de faire ressortir des éléments dont je tiendrai compte dans mes observations sur le terrain : En effet, la compréhension et la reconnaissance du passé, des racines, du cheminement d'un peuple ou d'un groupe ethnique sont nécessaires afin que leurs membres puissent développer ou retrouver une identité individuelle et collective. Ce processus favorise aussi leur intégration dans la société hôte. De plus, ce genre de projet public permet une grande visibilité pour le groupe concerné et la cause défendue, Cela ouvre la possibilité à des changements dans les sphères les plus éloignées des individus, l'exosystème et le macrosystème, selon le modèle proposé par Bronfenbrenner (1979).

Tim Rollins est un autre artiste et enseignant qui a su exploiter le potentiel des œuvres d'art publiques (dont les murales) de façon originale et puissante. Au début des années quatre-vingt, alors qu'il enseignait à des jeunes en difficulté dans une école secondaire du Bronx, il a développé un cours spécial en éducation artistique qui a mené à la création du groupe K.O.S (kids for survival). Rollins a commencé à travailler avec des jeunes, pour la majorité hispanique, pendant les heures de dîners et après l'école. Leurs œuvres s'inspirent de textes littéraires qu'ils lisent, critiquent et décortiquent ensemble. Les pages des ouvrages étudiés sont par la suite collées sur des toiles et deviennent le support sur lequel les œuvres sont élaborées¹⁸.

L'importance de pouvoir s'exprimer sur leurs expériences de vie est capitale chez les immigrants et en particulier pour les adolescents qui vivent à cette période de leur développement des transformations majeures. Lorsque les mots manquent ou ne suffisent pas, l'art prend tout son sens. Dans un monde aux changements rapides et aux contrastes frappants, l'éducation artistique permet non seulement le développement d'habiletés manuelles, cognitives et sociales, mais offre aussi la possibilité de regarder le monde autrement et de le remettre en question. En ce sens, certaines conditions sont favorables à l'émergence d'expériences

¹⁸Lehman College : City University of New York. En ligne.
<www.lehman.edu/publicart/biography.htm#anchor1433824>.

significatives telles que des intervenants qualifiés et engagés, un espace sécurisant et respectueux, le sentiment d'appartenance à un groupe, des projets artistiques qui tiennent compte des intérêts et des univers culturels des jeunes ainsi que la création de liens avec l'environnement (physique et humain).

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre traite des aspects méthodologiques de la recherche. J'y définis l'approche retenue, la population ciblée, les outils utilisés lors de la cueillette des données, l'analyse des données, les considérations éthiques et les limites de l'étude.

3.1 Approche privilégiée : enquête exploratoire avec perspectives ethnographiques

L'approche méthodologique adoptée dans le cadre de cette recherche qualitative est une enquête exploratoire avec perspectives ethnographiques. Cette recherche me semblait la plus appropriée compte tenu de mes trois objectifs de recherche spécifiques qui tentent d'identifier :

- Les stratégies d'intervention employées par les intervenants et les professeurs qui travaillent auprès des jeunes issus de l'immigration
- Les façons dont les projets artistiques peuvent tisser des liens dans la communauté (entre les familles, groupes culturels, écoles et centres communautaires) et favoriser l'intégration des jeunes de l'immigration
- Les éléments observés dans les différents projets artistiques pouvant être transposés par les enseignants en arts dans les écoles.

Dans le domaine de l'éducation, plusieurs types de recherches qualitatives peuvent être utilisées telles que l'approche phénoménologique, la théorie ancrée, l'étude cas et l'approche ethnographique (Merriam, 1988). Si ces approches ne visent pas toutes les mêmes buts, elles possèdent tout de même un certain nombre de points communs. Ainsi, la recherche qualitative a pour objectif de « comprendre un phénomène selon la perspective des sujets; les observations sont décrites principalement sous forme narrative » (Fortin, 1996, p.368). Elle se caractérise entre

autres par le désir chez le chercheur de ne pas se positionner en expert. En effet, ce sont les sujets étudiés qui possèdent des connaissances et des savoirs liés à leurs expériences. Leur point de vue est donc essentiel. La recherche qualitative se déroule généralement dans le lieu naturel où le chercheur peut directement recueillir les données. De plus, une attention particulière est portée sur le processus. Enfin, la recherche qualitative se fonde généralement sur un raisonnement inductif (Bogdan et Bicklen, 1982; Fortin, 1996).

L'enquête exploratoire avec perspectives ethnographiques se situe dans le champ de la recherche qualitative. « Définie comme une démarche inductive, l'enquête suit un cheminement qui lui est propre empêchant une stricte programmation selon des protocoles stricts (Mucchielli, 2002, p.70) ». En effet, le chercheur qui mène l'enquête ne doit pas tenter de suivre un plan préétabli à la lettre car il sera amené à vivre un certain nombre de frustrations. Il doit être capable de faire face à l'imprévu, de se laisser guider par son instinct, de profiter des revirements de situation et des chemins inattendus qui se présentent à lui. Il doit pouvoir supporter l'incertitude qui accompagne l'errance tout en faisant confiance au processus (M. Griaule; dans Mucchielli, 2002). À l'origine, l'ethnographie représentait la méthode descriptive de l'anthropologie. De nos jours, de nombreuses disciplines s'en inspirent et la modifient selon leur réalité (Fortin, 1996). La définition de base des méthodes ethnographiques « ...réside dans la relation directe, vécue par le chercheur, dans une société dans laquelle il va vivre un certain temps qui peut varier de quelques mois à quelques années... » (Mucchielli, 2002, p.69). Mon enquête se veut à caractère ethnographique car elle se déroule dans le milieu de vie des personnes concernées. J'ai passé de longues semaines à tenter de capter le plus d'informations possibles par l'intermédiaire de mes cinq sens, en me laissant m'imbiber des ambiances, rythmes, couleurs, odeurs, musiques, etc. Dans une période de temps restreinte et en toute modestie, j'ai tenté de comprendre des phénomènes de l'intérieur.

3.2 Population ciblée

« Une population est une collection d'éléments ou de sujets qui partagent des caractéristiques communes, précisées par un ensemble de critères » sur lesquelles se porte la recherche (Fortin, 1996, p.200). Afin de réaliser mon enquête, j'ai dû me demander dans quels milieux et quelles personnes pouvaient le plus répondre aux questions que je me posais. Ainsi, j'ai donc recherché des professionnels oeuvrant dans les milieux scolaire et communautaire auprès de jeunes issus de l'immigration et qui utilisaient l'art afin de favoriser leur intégration. Dans le milieu communautaire, je suis entrée en contact avec des intervenants et des jeunes de l'organisme P.E.Y.O. (Parc Extension Youth Organization). Dans le réseau scolaire, j'ai recueilli des données auprès de professionnels du réseau de santé et des services sociaux qui réalisent des ateliers d'expression créatrice dans des écoles. J'ai aussi rencontré des professeurs accueillant ces ateliers dans leurs classes et des élèves y participant.

3.3 Collecte des données

La cueillette des données peut se faire par l'intermédiaire d'un nombre varié d'outils tels que l'observation participante, le journal de bord, la collecte d'artefacts, les entrevues, ou n'importe quel autre outil qui permet de documenter le système étudié (Fortin, 1996). Dans le cadre de cette étude, je me suis basée sur trois méthodes de cueillette des données : Les entretiens semi-dirigés, l'observation participante et la consultation de documents.

Lorsque j'ai sollicité l'organisme P.E.Y.O par écrit, j'ai mentionné mes intentions de réaliser des entrevues, une collecte de documents audio-visuels et de l'observation participante. Grâce à leur collaboration, j'ai pu passer plusieurs semaines à faire ma cueillette de données. Sur le terrain, j'ai dû m'adapter à la réalité du milieu, ce qui m'a amenée à opérer quelques changements au plan d'origine : J'avais ainsi pensé interviewer un ou deux intervenants, deux jeunes et un membre de leur famille

respective. Ce dernier aspect s'est révélé inapproprié compte tenu de l'âge des jeunes fréquentant le centre, qui avaient pour la plupart entre 18 et 25 ans. Par contre, j'ai eu la chance de réaliser une entrevue de groupe, ce qui n'était pas prévu. De plus, j'ai passé beaucoup de temps au centre que je ne l'avais planifié.

La cueillette de données concernant les ateliers d'expression créatrice s'est fait principalement par le biais d'entrevues semi-dirigées, la recherche de documents divers (articles de revues, rapports d'activités, documents audio-visuels) et une séance d'observation.

3.3.1 Les entretiens semi-dirigés

L'entretien de recherche qualitatif permet d'obtenir des informations concernant des idées, des émotions, des attitudes qui seraient difficilement accessibles par l'entremise de d'autres outils de cueillette de données. C'est

...un mode particulier de communication verbale, qui s'établit entre le chercheur et les participants dans le but de recueillir des données relatives aux questions de recherche formulées (Fortin, 1996, p.243).

Dans l'entretien semi-dirigé, l'intervieweur pose des questions organisées autour de certains thèmes. S'il guide le répondant pour l'aider à approfondir sa pensée, il lui laisse toutefois une grande liberté. Le répondant peut en effet emprunter des avenues qui n'étaient pas planifiées par le chercheur. (Boutin, 1997).

Afin de recueillir le plus d'informations possibles sur la manière dont les projets en art favorisent l'intégration des jeunes issus de l'immigration, j'ai donc conduit des entretiens semi-dirigés (voir appendices A, B et C) avec divers intervenants qui réalisent de tels projets, et des jeunes issus de l'immigration qui y participent. J'ai de plus mené un entretien de groupe auprès de jeunes fréquentant l'organisme P.E.Y.O, centré sur le rôle de l'art dans leur vie. Dans ce centre où les jeunes vont et viennent à leur guise, la nécessité d'« attraper » plusieurs d'entre eux en même temps s'est fait sentir afin d'obtenir le plus d'informations possibles dans les délais imposés. L'entretien de groupe requiert des préparatifs, des qualités de

communication et d'animateur différentes de ceux sollicités dans un entretien individuel :

Pour la fiabilité de la méthode, la constitution des groupes et la conduite de l'entretien obéissent à des règles précises : homogénéité statutaire des participants (compte tenu de l'objet de l'enquête), préparation des participants, présentation des règles de l'interview, introduction du sujet de discussion, non-directivité sur le fond, directivité sur la forme, intervention de régulation (lorsque nécessaire) sur la dynamique du groupe, maniement approprié des techniques de l'entretien non directif centré, synthèse possible aux participants en retour d'information (Mucchielli, 2002, p.109).

L'entretien de recherche permet aussi de contrer certains biais présents dans l'observation participante. Ainsi, le chercheur peut comparer sa perception qu'il a des sujets étudiés et leurs propres interprétations (Werner et Schoepfle, 1987; dans Boutin, 1997).

3.3.2 L'observation participante

Afin de recueillir des informations concernant les projets, j'ai voulu me rendre dans les milieux où se déroulent les projets artistiques. L'environnement physique, l'ambiance, l'organisation spatiale, le temps, les dynamiques créées entre les sujets constituent des sources inestimables d'informations qui prennent tout leur sens lorsqu'on le chercheur peut s'en imprégner et s'intégrer progressivement:

Les ethnologues s'accordent à penser que l'observation participante se définit comme un apprentissage et comme un dispositif de travail. C'est en partageant même temporairement le quotidien du groupe étudié que le chercheur peut tenter de dépasser le rapport déséquilibré de l'enquêteur à son sujet d'étude (Mucchielli, 2002, p.146)

J'ai conçu une grille d'analyse (voir appendice D) qui m'a permis de prendre des notes concernant différents aspects que je considérais comme importants à observer, en me basant sur mon cadre théorique et mes propres expériences de travail. De plus, j'ai tenu un journal de bord dans lequel je notais principalement mes émotions, réflexions et comportements lors de mes visites à P.E.Y.O, un outil parfois utilisé par les ethnographes (Merriam, 1998). Un journal de bord se définit comme :

Un document dans lequel le chercheur note une variété d'informations : à propos de lui-même, ses pensées, ses réflexions, ses réactions, la qualité des rapports lors de ses premiers contacts avec le/les sites de recherche ainsi qu'avec les personnes impliquées (Mucchielli, 2002, p.116).

Cet outil m'a permis de me replonger dans l'atmosphère des lieux observés au moment de l'analyse des données et de donner rétrospectivement un sens aux émotions vécues sur le terrain. L'intervention auprès de jeunes issus de l'immigration se base certainement sur des savoirs et des savoir-faire mais surtout sur un savoir-être. L'étude de mes propres comportements et attitudes en tant qu'observatrice-participante devenait donc essentielle.

3.3.3 La consultation de documents

Tout au long de l'enquête, j'ai ramassé divers documents tels que des rapports d'activité, des dépliants, des publicités, des affiches, des productions audio-visuelles qui m'ont permis de diversifier et de compléter les informations obtenues. De plus, j'ai pu obtenir certaines créations artistiques réalisées par des jeunes. Ces documents jouent un rôle très important dans cette enquête puisqu'ils apportent des informations que je ne pouvais obtenir autrement. Ils rendent compte tout d'abord du travail effectué sur une plus longue période de temps que celle que j'ai pu passer sur le terrain, et de résultats obtenus dans le passé. Les oeuvres des participants témoignent quant à elles de leurs intérêts, de leurs préoccupations et de leur investissement dans les projets artistiques. Enfin, j'ai moi-même fait quelques séances de photographie et de vidéo au centre P.E.Y.O. afin de garder une trace de moments du quotidien.

3.4 Analyse des données

Dans le cadre de cette enquête, j'ai eu recours à la triangulation méthodologique qui consiste à utiliser plusieurs outils de cueillette des données afin d'obtenir une diversité de formes d'expression et d'opinions, ce qui permet de réduire les biais présents dans chacun d'eux (Mucchielli, 2002).

Bien que diverses sources de validité sont possibles, plusieurs chercheurs considèrent la triangulation comme l'une des méthodes les plus efficaces (Karsenti et Demers, 2000). La triangulation se définit comme

...une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil des données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'entre elles. La stratégie permet également de vérifier la justesse et la stabilité des résultats produits. Le recours à la triangulation décrit aussi l'état d'esprit du chercheur, lequel tente activement et consciemment de soutenir, de recouper, de corroborer les résultats de son étude (Mucchielli, 2002, p.261).

Les données ont été répertoriées de façon à répondre à trois objectifs : Identifier les stratégies des intervenants qui travaillent auprès des jeunes issus de l'immigration, identifier la culture, les sources d'intérêt, d'influence et de développement identitaire de ces jeunes et identifier les éléments pouvant être transposés par les enseignants en arts dans leurs classes.

3.5 Considérations éthiques

Le chercheur se doit d'être respectueux, de ne pas laisser ses valeurs interférer avec celles des personnes rencontrées, de ne pas compromettre leur état physique, psychologique, social ainsi que leur intégrité (Boutin, 1997).

Dès les premiers contacts avec les intervenants travaillant dans les organismes sélectionnés, je leur ai communiqué des informations concernant mon statut d'étudiante à la maîtrise en enseignement des arts visuels et médiatiques à l'université du Québec à Montréal et le but de mon investigation. À P.E.Y.O., les intervenants de milieu ont réexpliqué à plusieurs reprises mon rôle aux jeunes, qui ne fréquentent pas tous en même temps le centre.

Les jeunes et les divers intervenants qui ont accepté d'être enregistrés, photographiés, filmés et qui m'ont prêté du matériel audio-visuel ont rempli un formulaire de consentement (voir APPENDICE E) qui me permet d'utiliser et de

rendre public les informations et la documentation recueillies à des fins pédagogiques et scientifiques.

Les personnes interviewées ont été informées avant de débiter les entretiens du but de ma recherche et du fait qu'elles étaient enregistrées. Afin de respecter leur anonymat, j'ai octroyé des pseudonymes à certaines personnes impliquées et j'ai fait attention de ne pas divulguer trop d'informations qui permettraient de les reconnaître (particulièrement dans le cas des ateliers d'expression créatrice).

3.6 Les limites de l'étude

Dans le cadre de cette recherche, les difficultés encourues pour trouver des milieux correspondant au profil souhaité m'ont amenée à prendre ce qui était disponible, plutôt que de faire une sélection répondant à certains critères spécifiques qui auraient augmenté la fiabilité et la validité de ma recherche. J'ai dû faire face à de nombreuses limites notamment en ce qui concerne la population ciblée, le choix de la méthodologie et la cueillette des données.

À l'origine, je voulais me concentrer sur les projets destinés aux adolescents réfugiés, mais étant donné la difficulté de cibler spécifiquement cette clientèle, mon enquête s'est élargie pour englober tous les projets s'adressant aux jeunes, de la petite enfance aux jeunes adultes. Puisque la clientèle jeunesse présente dans les écoles et les organismes communautaires est très diversifiée culturellement, je n'ai pas non plus tenté de circonscrire mon enquête à des groupes ethniques en particulier. Par contre, lorsque certains d'entre eux se démarquaient, j'ai mis de l'avant des enjeux auxquels ils sont plus spécifiquement confrontés.

Concernant la méthodologie, J'avais prévu au début effectuer une étude de cas concernant différents projets implantés afin de favoriser l'adaptation des jeunes immigrants et réfugiés. J'ai tout d'abord repéré dans le répertoire des services communautaires du grand Montréal (réalisé par le Centre de référence du grand

Montréal) tous les organismes qui semblaient travailler auprès de cette clientèle et j'ai envoyé des courriels présentant mon projet de recherche afin de solliciter leur collaboration. Un seul m'a répondu : le centre communautaire P.E.Y.O. D'autre part, ma directrice de recherche, des professeurs dans mon département d'études, des confrères de classes, des amis et des collègues de travail, tous mis au parfum de ma recherche, m'ont donné diverses pistes à suivre. De coups de téléphone en courriels, je me suis rendue compte que je ne pourrais réunir plusieurs organismes offrant des services comparables, afin d'effectuer mon étude de cas. C'est ainsi qu'après des mois de fouilles de grande haleine, mon approche a bifurqué vers une enquête exploratoire à perspectives ethnographiques. J'ai exploré bons nombres de pistes et je me suis concentrée sur les deux qui m'apportaient le plus de matériel à analyser. Une partie des découvertes revient au bouche à oreille et le parcours réalisé n'est certes pas linéaire. Je ne peux donc prétendre avoir repéré tous les projets à Montréal correspondant au profil recherché.

Enfin, dans le cas des ateliers d'expression créatrice donnés dans les écoles, l'organisation dans le temps, la disponibilité des intervenants impliqués, la complexité du processus lié au respect de la confidentialité de mineurs ont influencé ma collecte des données : Ainsi, l'observation participante a été réduite à une séance de 3 heures. Pour ces mêmes raisons, je n'ai pas interviewé d'enfants et d'adolescents.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre a pour objet l'analyse des données recueillies au sujet d'ateliers de hip hop qui se donnent au centre communautaire P.E.Y.O, et d'ateliers d'expression créatrice qui prennent place dans les écoles montréalaises. Dans un premier temps, je présenterai l'analyse descriptive réalisée suite à mes observations. Cette première partie de l'analyse tente de décrire le plus objectivement possible les contextes dans lesquels j'ai effectué mon enquête. Ainsi, j'ai tenté de présenter le plus fidèlement possible le fruit de mes observations. La deuxième partie de l'analyse consiste en un commentaire qui tente de cerner la manière dont les arts sont utilisés dans les organismes communautaires et les écoles de Montréal pour favoriser l'adaptation et l'intégration des jeunes issus de l'immigration. Cette analyse interprétative se divise en trois sections liées aux objectifs spécifiques de recherche mentionnés au chapitre 1 : Identifier les approches des intervenants qui travaillent auprès des jeunes issus de l'immigration, Identifier et comprendre les cultures des jeunes, leurs questionnements identitaires et leurs milieux de vie afin de créer des projets artistiques qui les intéressent et qui favorisent leur intégration et identifier les éléments pouvant être transposés par les professeurs d'arts dans les écoles.

4.1 Présentation du premier site: L'organisme communautaire P.E.Y.O.

L'organisme communautaire P.E.Y.O. (Park-Extension Youth Organization) est situé dans le quartier Parc-Extension, qui fait partie de l'arrondissement de Villeray/Saint-Michel/Parc-Extension de la ville de Montréal. La richesse culturelle du secteur représente à la fois une grande force et un défi de taille à relever pour les organismes communautaires comme P.E.Y.O qui travaillent auprès de ses habitants. En effet, dans cet arrondissement, le pourcentage de la population

immigrante s'élève à 40%, dont 28% ont immigré entre 1991 et 1996. Plus de 8% de la population ne parle ni le français ni l'anglais. On y retrouve la plus forte densité de Noirs et de Latino-Américains. La moitié des ménages vit sous le seuil de faible revenu, comparativement à 35% dans la ville de Montréal. Le taux le plus élevé de faible scolarité y est observé. Enfin, c'est une population en transit, avec 50% des habitants qui a déménagé au cours des 5 dernières années (Ville de Montréal, 2001¹⁹). Parc-Extension constitue le quartier le plus multiethnique de Montréal. Avec le temps, ce quartier que l'on appelait « La petite-Grèce » dans les années soixante, s'est transformé. En effet, plus de 75 communautés culturelles y vivent maintenant et 20% de sa population provient de l'Asie du sud (tels que des Sikhs de l'Inde, des Pakistanais et des Sri-Lankais).

P.E.Y.O. est un organisme communautaire à but non lucratif qui a été créé en 1967. Son mandat consiste à aider à l'amélioration des conditions de vie des gens du quartier, et en particulier de celles des jeunes et de leurs familles. Cet organisme qui a pris de l'expansion depuis ses débuts, offre maintenant des services à plus de 15 000 personnes annuellement. Ses objectifs sont de cerner les problèmes et les besoins de la population du quartier, de proposer des programmes éducatifs, socioculturels et de loisirs, de travailler en partenariat avec d'autres organismes dans le quartier dans l'implantation de ces programmes, d'encourager le développement d'une image du quartier et de relations interculturelles positives et d'offrir l'opportunité aux usagers de l'organisme de s'impliquer dans les affaires communautaires (dépliant de P.E.Y.O.).

P.E.Y.O. offre divers services qui fonctionnent de façon assez indépendante les uns des autres. Tout un volet a trait au soutien alimentaire et inclue entre autres, en partenariat avec d'autres organismes, un service de popote roulante, une cuisine communautaire et des mesures alimentaires dans les écoles. Le programme jeunesse qui s'adresse aux enfants de six à douze ans comprend un camp de jour et des activités parascolaires. Le programme d'intervention jeunesse pour les 18-30

¹⁹ Ville de Montréal. (2001). En ligne.
<www.netzonemedia.com/ecopeqs/Profil_socio_economique_de_arrondissement_VSP.pdf>.

ans a quant à lui pour mandat de faire la prévention, de l'accompagnement, du travail de rue ainsi que d'offrir des ateliers socioculturels et sportifs. L'organisme offre aussi des ateliers d'expression créatrice dans les milieux scolaires et parascolaires et dont il sera question dans la deuxième section de ce chapitre. Enfin, des services en employabilité et des activités familiales sont proposés (dépliant de P.E.Y.O.).

4.1.1 Analyse de l'enquête

J'ai sélectionné P.E.Y.O dans le cadre de cette recherche parce que cet organisme offre diverses activités artistiques, dont des ateliers de hip hop qui se tiennent deux soirs par semaine, soit le mardi et le jeudi. Afin de solliciter l'organisme, j'ai envoyé un message par courrier électronique à la réception expliquant ma démarche. Celui-ci a circulé à travers les divers départements et c'est le coordonnateur du programme jeunesse pour les 18-30 ans qui s'est montré intéressé à me recevoir. C'est ainsi que j'ai appris l'existence des ateliers de hip hop qui avaient été développés spécifiquement pour cette clientèle. Si ce médium est plutôt éloigné de ma propre pratique en tant qu'artiste et enseignante en arts visuels et médiatiques, j'y ai tout de même vu un énorme potentiel puisque c'est un mouvement qui prend de l'ampleur chez les jeunes Québécois, même de souche!

Dans le cadre de ce programme, les intervenants tentent d'aider les jeunes adultes du quartier à s'intégrer dans la société québécoise et promeuvent l'implication citoyenne. Ils favorisent le développement d'une culture générale, de la pensée critique et des idées créatrices. Certains des jeunes ne sortent pas beaucoup du quartier et l'influence de leur culture d'origine reste prédominante. Il est donc important de les sensibiliser aux enjeux présents dans la société québécoise afin de favoriser leur intégration. Les interventions sont entre autres basées sur l'approche de la réduction des méfaits, une approche qui est apparue au début des années quatre-vingt dans le champ de la toxicomanie. D'autres branches dans le domaine de l'intervention se sont appropriées des éléments de cette pratique qui consiste dans un premier temps à minimiser les risques autour de conduites dangereuses,

plutôt que de tenter de les stopper. Ainsi, inciter par exemple des jeunes à passer leurs soirées à P.E.Y.O. à la place de traîner dans les rues, mêmes s'ils continuent de consommer des drogues ou de l'alcool, peut réduire les risques que d'autres problèmes viennent s'ajouter dans leur vie et celle de leur entourage.

Au moment où je commence mes visites au centre P.E.Y.O., un coordonnateur et trois intervenants travaillent dans ce programme : Mathieu, Greg, Miguel et Josianne. Bien que le centre soit ouvert toute la journée, les jeunes le fréquentent plus assidûment en soirée. Dans ce texte, j'emploierai le terme «jeune (s)» pour désigner les participants qui fréquentent le programme, puisqu'ils sont communément surnommés ainsi par les intervenants, même si ces derniers ne sont parfois eux-mêmes pas beaucoup plus âgés.

Afin de réaliser mon enquête dans le secteur 18-30 ans de P.E.Y.O, j'ai effectué des séances d'observation, des entrevues individuelles avec deux intervenants et des participants, une entrevue de groupe avec quatre participants ainsi qu'une cueillette de documents écrits et audio-visuels.

Mes visites se sont déroulées du mois d'avril au mois de juin 2006, à raison d'une fois semaine en moyenne. J'y suis retournée ponctuellement au cours de l'été et l'automne 2006 afin de recueillir des documents et valider certaines informations. Munie d'une grille d'analyse et d'un cahier de bord, j'ai tenté de saisir différents aspects de la pratique des intervenants, du rôle du hip hop dans le programme d'intervention et des problématiques auxquelles sont confrontées ces jeunes qui fréquentent le centre. Les variations dans le taux d'assiduité des jeunes, les allées et venues de chacun, le travail mobile des intervenants font qu'il me fut difficile de remplir les petites cases prédéfinies de ma grille d'analyse. À la manière des rhizomes d'Yves Amyot (voir section précédente 2.4.3), des chemins inattendus se sont présentés, des rencontres imprévues ont surgies, de petits événements de la vie quotidienne en apparence anodins ont créé d'étranges connexions. Une bonne capacité d'adaptation et de flexibilité et une ouverture à la différence sont nécessaires pour suivre les méandres de cette organisation. Même les temps morts et les

difficultés rencontrées composent cet étrange portrait. Mes notes qui peuvent sembler relever de l'anecdote contiennent toutefois matière à réflexion concernant les principaux enjeux que j'ai mis de l'avant dans le chapitre deux. Je présenterai donc tout d'abord de façon chronologique une description de quelques uns des moments passés auprès des intervenants et des jeunes.

4.1.2 Analyse descriptive

Le 11 avril 2004

Le 11 avril 2004, je me présente à 19 heures à P.E.Y.O. tel qu'entendu avec le coordonnateur de l'équipe. Je rencontre deux des intervenants qui travaillent ce soir là. Ils m'annoncent qu'une sortie est prévue. Sur le coup, je suis un peu déstabilisée et déçue puisque je m'attendais à assister à un premier atelier. Nous devons nous rendre au bar « Le Living », sur la rue Saint-Laurent à Montréal, pour assister à un lancement de disque d'un groupe de hip hop. Certains jeunes veulent interviewer les artistes pour alimenter le site internet qu'ils ont créé sur le hip hop.

Greg tente de rassembler les jeunes, majoritairement des gars, qui participent à la sortie. Il ne semble pas pressé lui-même. Il parle avec certains, se fait intercepter par d'autres. Cela prend environ vingt minutes pour convaincre tous les jeunes de se rassembler pour le départ. Greg les interpelle individuellement et en groupes à quatre ou cinq reprises. Puisque je suis prête à quitter le local depuis déjà un petit moment, avec mon sac sur les épaules, il me dit de prendre cela « relax », parce qu'au centre, c'est comme au rythme d'Haïti! En route vers le métro du Parc, Greg croise un jeune qu'il semble connaître mais qui ne fréquente pas le centre. Il le motive à venir l'y voir. Il lui donne des conseils pour sa recherche d'emploi.

Au cours de la soirée, il reprend à l'occasion les jeunes lorsqu'ils jettent leurs déchets dans la rue, lorsqu'ils parlent trop fort dans l'autobus ou lorsqu'un des gars fait une remarque déplacée dans la rue à une fille qui passe. C'est toujours fait d'un ton décontracté et avec humour. Il se fait respecter mais n'adopte pas un ton autoritaire. Ses interventions sont subtiles, elles se font la plupart du temps à la

manière d'un grand frère bienveillant. Parfois, lorsque des situations plus délicates ou potentiellement explosives surviennent, il est là pour calmer le jeu. Par exemple, certains jeunes avaient emporté de l'alcool avec eux, probablement parce que cela coûte moins cher que de consommer dans le bar. Quelques uns se font prendre par un portier, qui décide de les expulser du bar. L'incident fait des étincelles mais Greg réussit à arranger la situation et tout le monde peut rester. À la sortie du bar, certains jeunes s'arrêtent dans un restaurant qui sert des pointes de pizza. Greg intervient auprès de l'un d'eux qui s'emporte contre le commis au comptoir qui lui réplique sur le même ton. La tension monte à propos d'une bagatelle. Greg va le chercher à l'intérieur du restaurant et le ramène vers le groupe en lui disant que cela ne vaut pas la peine de se mettre dans le trouble pour si peu.

À la fin de la soirée, certains veulent retourner au centre pour regarder tout de suite les images vidéo de l'entrevue. Bien que l'heure de la fermeture de P.E.Y.O. approche (normalement cela ferme à 22 heures), Greg accepte.

Au cours de cette première visite, deux choses attirent particulièrement mon attention : La première, c'est la culture (vêtements, langage, démarche) de ces jeunes qui m'est complètement inconnue. Ils parlent entre eux de modes, musiques ou sports qui ne me sont pas du tout familiers et ils utilisent des expressions que je ne comprends pas. Je remarque par exemple que l'un des jeunes porte une grosse boucle d'oreille en signe de dollars. Un autre a toutes ses dents de devant plaquées or. La plupart gardent sur leurs vêtements les étiquettes qui prouvent la marque et le prix. Autant de signes que j'ai remarqués sans pouvoir les décoder au premier abord. Je prends des notes en me disant que je poserai plus de questions lorsque je les connaîtrai un peu mieux. Je fréquente un univers complètement nouveau dans lequel mes souvenirs d'adolescente ne peuvent absolument pas m'aider. Je ne veux pas faire d'erreur d'interprétation en gardant mes lunettes culturelles bien accrochées au bout de mon nez! Mais j'ai l'impression que ces éléments viennent confirmer l'importance que prennent la consommation et le désir de richesse pour ces jeunes des minorités, un aspect qu'avait soulevé Perreault et Bibeau (2003) dans leur livre (voir section 2).

Mon deuxième sujet de réflexion concerne le style d'intervention de Greg, qui utilise chaque opportunité qui se présente à lui pour éduquer, donner des conseils ou faire la médiation lorsque certains jeunes se mettent dans le pétrin, car certains semblent impulsifs. De simples frustrations de la vie quotidienne viennent affecter leur relation au monde.

Le 18 avril 2006

Ce soir là, j'arrive au centre à 19 heures. Autour de quinze à vingt jeunes y sont présents, ainsi que Greg et Josianne. Je prends le temps d'observer l'espace et l'ambiance. Les gars et les filles se tiennent plutôt en groupes séparés. Les jeunes sont exubérants, ils parlent fort et rigolent. Ils se promènent en petits groupes. Certains utilisent les ordinateurs des intervenants qui sont souvent mis à leur disposition. Certains restent dehors à parler en petits groupes. Ils rentrent et sortent. La plupart se connaissent bien, ils sont familiers et s'approprient le lieu. Les ordinateurs semblent être au cœur de leurs échanges. Ils vont fureter sur internet, certains utilisent des logiciels pour la musique, écrire des paroles, etc. Je remarque que l'espace de travail des intervenants est ouvert. Ils travaillent parfois à leur bureau en même temps qu'ils interagissent avec les jeunes. Cela demande à mon sens une bonne capacité de tolérance au bruit, de concentration, une très bonne flexibilité et une bonne acceptation de la proximité.

Ceux qui m'ont vue la semaine dernière me saluent mais c'est quand même ardu pour moi d'intégrer ces jeunes qui se tiennent en petits groupes, qui discutent entre eux ou travaillent devant les ordinateurs, indifférents à ma présence. Ils sont de plus éparpillés entre différents lieux. J'éprouve aussi de la difficulté à les comprendre tant à cause des langues utilisées qu'à cause des références qui me sont inconnues. Les intervenants connaissent le hip hop, les groupes de musique, les titres des chansons, les marques de vêtement et de souliers qu'il faut porter et semblent avoir un intérêt réel pour ces aspects de la culture. Ils semblent aussi parfois partager des activités à l'extérieur du centre (par exemple match de basket...) avec les jeunes.

Dans le quartier, les jeunes se connaissent souvent depuis l'enfance. Ceux qui fréquentent le centre ont leur propre système d'inclusion et d'exclusion, ce qui fait que des jeunes de la rue aux prises avec des problématiques plus accentuées ou différentes ne seraient pas nécessairement les bienvenus.

Le 27 avril 2007

À mon arrivée au centre vers 19 heures ce soir là, une surprise m'attend. Une équipe de tournage de l'émission jeunesse ADN-X, diffusée à Télé-Québec, est présente. Une vingtaine de jeunes sont déjà installés dans l'auditorium où se déroulera le tournage. Quelques uns s'occupent de la sonorisation. Le travail avance lentement et le tournage ne débute finalement que vers 20h30. L'équipe d'ADN-X réalise un documentaire sur deux des jeunes du centre, Amine et Émilie. Ils passent la journée avec eux, filment leurs prestations musicales, réalisent par la suite des entrevues et leur demandent leur opinion sur toutes de sortes de sujets tels que sur l'art, la culture, les gangs de rue, etc.

Pendant l'installation, je discute avec Sophie, l'animatrice. Elle m'explique le but de l'émission : ADN-X propose des topos qui se veulent un mélange de documentaire, avec l'esprit d'un magazine, avec montage, animateurs et un style humoristique, sur des jeunes qui ont vécu des problématiques. Le style des reportages permet aussi à l'équipe de diriger les jeunes afin de faire ressortir le meilleur d'eux-mêmes pendant leur performance. Ces derniers doivent passer par plusieurs étapes pour être sélectionnés. Leur démarche est importante. Ils doivent faire preuve d'implication et de motivation.

L'équipe a constaté au cours de la première année du projet que beaucoup de jeunes s'en sont sortis par les arts. Donc, pour la deuxième année, elle a ajouté un volet où les jeunes présentent des projets plus aboutis au niveau artistique sans qu'ils ne soient déjà présents sur le circuit professionnel. Sophie me dit qu'elle a souvent remarqué chez les jeunes qui désirent changer de style de vie (par exemple, quitter le monde des gangs de rue) et qui amorcent un processus de transformation, l'émergence d'une spiritualité dans leur démarche artistique.

Lorsque j'écoute les paroles des chansons interprétées ce soir là, je remarque en tout cas un intérêt pour les changements sociaux dans le monde, une prise de position face à l'injustice. Par exemple, Amine, qui est auteur-compositeur-interprète, chante pour la caméra ces paroles suivantes :

Bêtement, trop d'êtres nous ont quittés
Le caprice d'un faux espoir, dynamité
On vit dans tyrannie, dans le royaume du fric
Où certains crèvent sous la matraque du flic

Où d'autres ne vivent plus que pour le shit
Absolutisme monétaire ou ostracisme mandataire
Visant ceux qu'on n'arrive pas à faire taire
On vit dans un monde où l'espoir survit

Dans un monde où la haine sévit
Là où tant d'amour est à donner, tu seras surpris
Dans un monde où il y a tant d'égoïsme et d'inconscience
Énormément de connerie et beaucoup trop d'insouciance

On rase l'Amazonie et détruit la terre où l'on vit
Sous l'emprise de bombes, grenades ou missiles
Par simple plaisir, on démolit des vies et des villes
Au nom du puissant dollar, les cadavres s'empilent²⁰

Je repars chez moi ce soir là dynamisée par la performance des artistes, la qualité de leur réflexion et l'importance pour les communautés culturelles d'être reconnus par les médias.

Le 4 mai 2006

Ce sont Greg et Miguel qui travaillent ce soir. Une dizaine de jeunes seulement sont présents. Un vent de mécontentement souffle sur le local. Il n'y aura pas de pratiques de hip hop pendant deux semaines car l'équipement, brisé, a été envoyé en réparation. Je remarque qu'à l'heure du souper, les intervenants mangent avec les jeunes. Certains vont se chercher un repas dans un restaurant haïtien. Ils se retrouvent ainsi quelques uns à partager leur repas, c'est très convivial.

²⁰ Amine Benbachir, Alias E.L.B.Y. et Woodly, alias W. Wood. Extrait de la chanson *Regarde Feat W Wood*.

Le 11 mai 2006

J'arrive comme d'habitude au centre vers 19 heures. Les trois intervenants et une vingtaine de jeunes sont présents. Il ne devait pas y avoir de pratique ce soir car l'équipement est toujours en réparation, mais Greg a réussi à emprunter celui d'un autre service dans l'édifice. Deux trois jeunes commencent à installer le *mixer*, les hauts parleurs, les micros et tout le reste dans l'auditorium. Vers 20h30, ils peuvent commencer! Ils vont sur scène à tour de rôle pour pratiquer leurs chansons ou leurs mouvements de danse. Miguel est installé parmi eux, discute et les conseille. Il les laisse s'organiser complètement entre eux par rapport à l'installation de l'équipement et des tests de son. Greg intervient aussi pour donner des commentaires ou des trucs aux artistes. Vers 21h30, je redescends dans les bureaux de P.E.Y.O. où d'autres jeunes sont toujours en train de travailler devant les ordinateurs, seuls ou en petits groupes. Josianne discute avec quelques filles qui sont présentes et se fait faire des tresses par l'une d'elles. Elles parlent de photo. En effet, Josianne a fait parvenir au célèbre photographe Toscani (qui travaille pour Benetton) une demande afin de recevoir quelques une de ses photographies, célèbres pour leur controverse. Celui-ci lui en a fait parvenir une cinquantaine, laminées! Elles ont été affichées sur le mur du local et Josianne s'en sert pour alimenter les discussions, susciter la réflexion sur certains débats de société, tel que le racisme, les mariages mixtes, etc.

Du 12 juin au 7 juillet 2006, P.E.Y.O. a accueilli pour une deuxième année consécutive l'unité mobile de création vidéo appelée le Vidéo Paradiso. Dans le cadre de ce projet de l'ONF, créé par la cinéaste Manon Barbeau, une équipe de cinéastes et d'intervenants visitent les jeunes marginaux de 12 à 30 ans dans différents quartiers des villes de Montréal et de Québec. Les jeunes peuvent ainsi s'initier aux différentes technologies numériques, aux techniques de scénarisation, de tournage, de réalisation et de montage²¹. Pendant cette période de temps, l'unité mobile s'est installée dans les locaux de P.E.Y.O. et l'équipe s'est mise à la

²¹ ONF. En ligne. <www.videoparadiso.ca>.

disposition des jeunes qui voulaient créer une vidéo, que cela soit un documentaire, un vidéo-clip ou une fiction. De jour en jour, des rendez-vous se sont pris et des projets ont pris forme. Certaines réalisations emprunteront au cours de l'année le chemin des festivals et des concours.

4.1.3 Analyse interprétative

L'analyse interprétative que je fais à partir des entrevues, de mes observations et des documents recueillis (dépliants, rapports d'activités, sites internet, dvd et cd créés par les jeunes) se répartit en trois sphères principales, soit l'identification des approches employées par les intervenants (techniques, savoir-être, engagement, lien), l'identification et la compréhension de la culture des jeunes, de leurs questionnements identitaires et de leurs rêves, afin de favoriser leur intégration et ainsi que l'identification d'éléments pouvant être transposés par les professeurs d'arts dans les écoles. Dans chacune de ces sphères, une analyse est donnée à partir des concepts clés présentés dans le chapitre deux.

Objectif 1 : Identifier les approches des intervenants qui travaillent auprès des jeunes issus de l'immigration

Greg est un haïtien de 28 ans qui travaille à P.E.Y.O. depuis 5 ans. Il habite dans le quartier Parc-Extension depuis environ 10 ans. Originaire d'Haïti, il a aussi habité au New Jersey avant de s'établir à Montréal lorsqu'il avait 11 ans. Ce sont des intervenants de P.E.Y.O. qui lui ont fait découvrir l'organisme. Il a décidé d'y travailler car il connaît bien les jeunes du quartier et pense pouvoir leur être utile. Greg est ce qu'on peut considérer un travailleur de milieu ou un travailleur de rue. Son rôle consiste entre d'autres à amener les jeunes du quartier à fréquenter le centre.

Greg considère qu'il peut faire ce travail parce qu'il est issu du même milieu que ces jeunes. Il a fait face aux mêmes difficultés, a fréquenté le monde la rue et c'est pourquoi il est en mesure de leur venir en aide. Il ne croit pas que n'importe qui peut faire ce genre de travail, peut réussir à s'intégrer. C'est son expérience personnelle

et sa personnalité, et non les cours qu'il a suivis à l'université, qui lui permettent d'entrer en relation avec ces jeunes. Puisqu'il n'a pas eu la chance à l'époque d'avoir un intervenant à qui parler de ses problèmes, il tente maintenant d'y remédier. C'est dans la rue, au hasard des rencontres, pendant ses temps libres qu'il intervient sur une base individuelle. Au centre, très sollicité de toutes parts, il anime des ateliers de hip hop, donne des services en employabilité, appuie les jeunes qui s'impliquent dans des projets.

Greg ne semble pas compter son temps dans ce travail. S'il paraît parfois pris dans un tourbillon sans fin en tentant de satisfaire tous et chacun, cette caractéristique joue aussi un rôle dans la réussite de son travail. Les jeunes le sentent très bien lorsqu'un intervenant leur est dévoué, lorsqu'il est passionné par son travail et qu'il a à cœur leur bien-être.

Josianne est une haïtienne qui est arrivée au Québec à l'âge de deux ans et demi et a qui a grandi en région. Haïtienne ou Québécoise? Elle croit que la dualité fera toujours partie de sa vie! Si elle ne considère pas que son origine l'aide à travailler auprès des jeunes du centre, son parcours unique la rend sensible aux enjeux reliés à l'intégration des communautés ethniques. Josianne a été engagée à P.E.Y.O. cette année avec un mandat bien précis : celui d'amener plus de filles et plus de groupes ethniques à fréquenter le programme. Elle a élaboré un certain nombre de projets qu'elle compte implanter au cours de l'année : Elle souhaite par exemple développer des ateliers de perlage et des ateliers de cuisine du monde.

Les trois intervenants que j'ai côtoyés développent des liens étroits avec les jeunes. J'ai remarqué tout au long de mes visites qu'ils partagent souvent leurs repas, un moment que je trouve particulièrement significatif. La nourriture prend un rôle rassembleur très important lorsque l'on travaille avec des personnes qui vivent dans la précarité. Cela me rappelle aussi l'importance de partager des moments de la vie quotidienne afin de développer des liens et susciter des apprentissages. La préparation et le partage de repas comprennent des dimensions culturelles,

sociales, affectives dont les intervenants et les enseignants peuvent se servir dans leur pratique.

Le moment où il faut nourrir le corps peut devenir un moment privilégié pour nourrir l'esprit. Myriam Davidson (2000) a en ce sens exploré le potentiel de la nourriture, en tant que symbole de l'attention et des soins apportés à l'enfant dans sa pédagogie avec les élèves :

Occasions of meal-sharing served to bond the children and the teachers together, and worked to break down barriers to intimacy. These quiet moments built trust and respect, which allowed for dialogue and « fun » or pleasure in learning to take place (Davidson, 2000, p.143).

Les enseignants en arts pourraient aussi se servir de ce potentiel afin d'initier des projets artistiques qui abordent ces dimensions de l'intimité, du partage, des rituels associés à la nourriture dans le monde et dans les familles. Lors de mes propres expériences en enseignement et en intervention auprès de personnes en difficulté, j'ai toujours choisi de partager mes repas avec eux. Habités à être mis à l'écart, ou tout simplement considérés comme des élèves, des patients, des clients, je leur faisais sentir dans ma démarche que je ne faisais pas que « travailler » avec eux, que j'appréciais sincèrement ces moments où nous pouvions sortir du cadre rigide de la relation professionnelle.

Une grande partie du travail au centre se fait dans des petits moments partagés du quotidien. Des relations se développent où la hiérarchie traditionnelle n'a pas sa place, et où la circulation du savoir se fait dans toutes les directions. Ils me rappellent ainsi certains concepts mis de l'avant par Yves Amyot (2003) dans sa pédagogie rhizomatique. Mais ce genre d'activité demande de l'engagement, un investissement personnel, un savoir-être chez l'enseignant ou l'intervenant. Les professeurs dans une école pourraient-ils se permettre le même type de familiarité? Peut-être pas, puisqu'ils travaillent dans un contexte très différent et qu'ils doivent se montrer vigilants dans leurs rapports avec les élèves? Mais en ont-ils le désir?

J'ai tenté de vérifier si l'approche systémique est considérée dans le travail effectué par les intervenants. Puisque la famille et la communauté jouent un rôle central

dans le processus d'intégration des jeunes issus de l'immigration, j'ai posé quelques questions à ce propos aux jeunes et aux intervenants. De par son lien privilégié avec les résidents du quartier, Greg a parfois l'occasion de rencontrer les familles de certains jeunes mais, de façon générale, les intervenants ne sont pas amenés à travailler avec les parents. Par contre, ils tentent de créer des ponts entre les jeunes, l'école, les milieux professionnels et divers services communautaires offerts à l'extérieur du quartier. Ils les accompagnent dans leurs différentes démarches. En ce sens, si je me réfère au modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), on peut dire qu'ils tiennent compte de plusieurs environnements avec lesquels les jeunes interagissent. Rejoindre les sphères les plus éloignées du jeune telles que les sphères médiatiques, politiques et législatives est plus difficile. Ils réussissent toutefois à donner un rayonnement à l'extérieur du quartier par l'entremise de certains événements.

Objectif deux : Développer des projets artistiques qui favorisent l'intégration des jeunes issus de l'immigration: Identifier et comprendre d'abord leurs cultures, leurs questionnements identitaires et leurs milieux de vie.

Selon Greg, le principal problème auquel font face ces jeunes constitue l'exclusion. L'exemple de l'incident à la pizzeria un soir où nous sommes sortis dans un bar montre à quel point l'impulsivité et la colère peuvent rapidement surgir chez ces jeunes qui décident parfois eux-mêmes de se mettre en marge, en réaction à une frustration. D'autre part, notre sortie très remarquée me fait réaliser qu'une dizaine de jeunes noirs se promenant dans la rue peuvent être rapidement étiquetés, même s'ils ne font rien de répréhensible.

D'autres problématiques, qui sont des conséquences de l'exclusion, viennent s'y greffer comme les problèmes de consommation de drogue et d'alcool. Pour Josianne, le plus gros du travail qu'ils ont à effectuer consiste à aider les jeunes dans leurs recherches d'emploi ou les inciter par divers moyens à retourner aux études. Ils offrent aussi du support aux jeunes qui envisagent une carrière professionnelle dans le domaine des arts de la scène. Ils règlent aussi toutes sortes de problèmes de la vie quotidienne. Le hip hop devient un support essentiel dans

cette démarche puisque motivés par la création, ils en viennent à découvrir une panoplie de métiers possibles dans le domaine (techniciens de scènes, agents d'artistes, etc.)

La plupart des jeunes qui fréquentent le programme ont entre 18 et 25 ans. Beaucoup vivent en appartement bien que certains habitent encore chez leurs parents. Car, comme le dit Greg, « les haïtiens aiment bien leurs mamans ». La majorité des filles poursuivent leurs études ou travaillent, alors que cela semble un peu plus difficile pour les garçons. Beaucoup sont prestataires de l'assurance-emploi ou de l'assistance-emploi. Certains obtiennent des revenus de commerces illégaux, d'autres travaillent à temps partiel. À quoi attribuer cette difficulté d'intégration plus marquée chez les garçons? Certainement par une accumulation de plusieurs facteurs, selon Greg, comme le manque de visibilité à la télévision, le choc culturel et la discrimination dont sont plus souvent victimes les garçons à l'école. Selon lui, les filles y sont beaucoup plus respectées. Les professeurs se permettent de dire des commentaires aux jeunes noirs qui finissent par avoir un impact sur leur estime d'eux-mêmes. Certains leur disent des propos dévalorisants, leur font sentir qu'ils sont des bons à rien. Il se souvient d'avoir été lui-même traité de « looser » par des professeurs lorsqu'il était au secondaire, un phénomène qu'il croit être répandu. Josianne pense quant à elle que l'école est faite pour les filles. Les méthodes d'enseignement et les approches correspondraient plus aux filles. Elle croit que les jeunes hommes n'ont pas assez l'occasion de se dépenser physiquement. Elle pense aussi que pour les intéresser plus à la lecture par exemple, il faut passer par la culture populaire, prendre des sujets qui les intéressent pour les amener tranquillement à ouvrir leurs horizons.

Selon Greg et Josianne, le problème d'exclusion auquel sont confrontés les jeunes noirs, et en particulier les Africains et les Haïtiens, sont alimentés par les médias. Ces jeunes ne s'identifient pas à la société québécoise car ils ne retrouvent pas de modèles dans les médias en qui se reconnaître. Quelques artistes noirs ont bien réussi à percer le milieu artistique, mais très peu comparé à l'importance de leurs communautés au Québec. Les médias constituent certainement l'un des éléments

dans la société qui influencent le plus les jeunes dans et sur lesquels ceux-ci ont peu d'emprise. Internet représente une plateforme essentielle et accessible pour que les voix des jeunes des communautés culturelles se fassent entendre.

Les jeunes regardent beaucoup la télévision américaine, certainement plus attirante que la télévision québécoise. En effet, entre choisir un modèle comme Corneille ou 50 cent²², ils n'hésitent pas : Ils préfèrent rêver d'une image de succès, de pouvoir et de richesse. En adoptant une mentalité *street*, très présente aux États-Unis, qui n'est pas connue ici et donc souvent mal interprétée, ils sont confrontés à nos préjugés. Ils éprouvent des difficultés lorsqu'ils recherchent des emplois. En réaction à leur exclusion, ils agrandissent le fossé déjà présent et finissent par se nuire à eux-mêmes. Greg tente de faire un travail de revalorisation avec eux. Il tente de leur inculquer des valeurs de persévérance dans leur démarche d'insertion professionnelle.

L'unité mobile de l'ONF et l'émission ADN-X sont deux projets qui se sont réalisés au centre lors de mes visites. Leur succès réside à mon sens dans trois aspects : tout d'abord, ce sont des professionnels qui y travaillent, ce qui permet aux jeunes d'être initiés adéquatement et de se sentir pris au sérieux dans leur processus. Deuxièmement, ces équipes se déplacent. Elles sont venues à la rencontre des jeunes dans leur environnement, dans leur milieu de vie. Enfin, la couverture médiatique des deux projets est importante. Les films seront présentés dans des festivals, des concours ou lors de présentations publiques. Les documentaires sur Amine et Émilie seront présentés à Télé-Québec. Le site internet d'ADN-X peut aussi donner une certaine visibilité car toutes sortes de clips y sont archivés. De plus, les jeunes peuvent y prendre un espace pour y présenter leurs créations et échanger en ligne.

Il est important que les créations des jeunes, peu importe le ou les médiums utilisés, soient présentées, vues et qu'elles voyagent. Cela les aide certainement à rester

²² Vedette de hip hop américaine extrêmement populaire et qui projette une image de richesse très attirante pour les jeunes.

motivés, engagés, et constitue une source importante de valorisation. Cela leur prouve que leur voix peut être entendue. En ce sens, les projets d'art public, comme les murales collectives (voir section 2.5.4.) remplissent aussi cette fonction. L'histoire des peuples, des communautés devrait être intégrée dans les projets d'arts, comme c'est le cas dans certains projets de murales collectives. En ce sens, Josianne se considère un peu comme une ambassadrice du Québec auprès des jeunes. Elle leur parle de l'histoire du Québec, de la lutte des Québécois pour conserver leur langue, et elle fait des parallèles avec l'histoire d'Haïti. Elle pense que la compréhension de l'histoire aide à calmer la colère des jeunes. L'atteinte d'un équilibre au niveau identitaire passe aussi chez les jeunes issus de l'immigration une compréhension de l'histoire de leur peuple et de celle du pays hôte. Les différences qui paraissent si marquées, des fossés qui semblent infranchissables peuvent être dépassés.

Les tenues vestimentaires des jeunes du centre varient beaucoup de celles que je pouvais moi-même porter au même âge et même de celles des jeunes Québécois « de souche » avec qui je suis actuellement en contact. Même les intervenants ont un style qui se marie bien avec celui de leur clientèle, ce qui constitue certainement un atout dans leur travail. Les styles vestimentaires parfois surprenants pour mon regard de néophyte et rattachés à des codes culturels que je ne connais pas m'ont rappelé à quel point la mode vestimentaire occupe une place importante dans l'univers des jeunes. À ce sujet, j'ai interviewé Sandra (voir APPENDICE A), une jeune femme originaire du Ghana et qui a grandi au Québec. Elle fréquente régulièrement le centre et s'est impliquée dans l'organisation d'une parade de mode, et dont j'ai pu suivre l'évolution. Sandra étudie en commercialisation de la mode, une véritable passion! Elle croit que la mode est souvent réduite à sa plus simple expression, alors que tout un monde, toute une histoire s'y rattache. À travers la mode, l'histoire d'un peuple ou d'une culture pourrait par exemple être étudiée. Au niveau personnel, la mode, les vêtements représentent aussi le reflet de la personnalité, le reflet d'une histoire. Cela se traduit même dans des détails. Ainsi, porter sa casquette droite ou penchée par en arrière ne veut pas dire du tout la même chose. Enfin, elle croit que la mode pourrait être enseignée dans les écoles.

De nombreux aspects à part des vêtements pourraient être étudiés tels que le maquillage, la parure, les lunettes, les accessoires.

L'idée de faire du hip hop à P.E.Y.O. est venue de l'un de ses membres, Jean. Celui-ci a monté le projet, trouvé le financement et recruté Greg car il connaissait déjà ses talents dans ce domaine. Ils ont débuté en 2001. La fréquentation des ateliers de hip hop varie grandement selon la période de l'année et les événements festifs qui y sont reliés. Lorsqu'un spectacle, un concours ou une fête sont prévus, l'affluence augmente grandement. Entre quatre-vingt et cent jeunes peuvent alors venir aux ateliers chaque semaine. Quelques communautés ethniques sont plus particulièrement rejointes par cette activité artistique : les Québécois, Africains, Haïtiens et quelques communautés sud-asiatiques. Greg croit que certaines communautés sont intéressées par le hip hop mais sont intimidées par les jeunes noirs à qui le mouvement est associé. Un rapprochement entre les diverses communautés ethniques est à faire afin que certains osent s'y risquer.

Les valeurs véhiculées à l'origine dans le hip hop sont celles de la connaissance, du respect de soi et des autres. L'amour des uns et des autres est aussi l'une des valeurs associées au hip hop. Ce ne sont malheureusement pas ces valeurs qui sont transmises dans les médias et par les grosses compagnies de production qui voient dans le *dirty rap* ou le *gangster rap*²³ une source de profits beaucoup plus substantielle. Les rappers qui véhiculent des messages positifs dans leurs chansons (et ils existent!) n'ont pas la cote! Malheureusement, ce ne sont pas eux que les jeunes entendent à la radio! Selon Greg, « c'est une propagande. Il y a pleins d'artistes dans le milieu hip hop qui sont comme des outils de propagande, qui sont utilisés pour *fucker le mind* des jeunes noirs ». Ceux-ci se laissent influencer par les modèles qu'ils voient à la télévision. Il ajoute :

Les médias... Ils veulent promouvoir la destruction, la haine, le sexe, la drogue, parce que c'est ça qui vend. Mais ils ne réalisent pas qu'ils sont en train de tuer l'esprit de quelques communautés. C'est très facile pour un jeune Québécois blanc de ne pas

²³ Mouvements qui font l'éloge de la violence, de la criminalité, du sexe, de la richesse et qui utilisent un langage cru.

être affecté par ce genre de messages parce qu'il y a d'autres choses. Lui, il connaît d'autres choses. Quand il regarde la télévision, il se voit.

Pour Action, l'un des jeunes que j'ai interviewé, le hip hop présente bien plus qu'un style musical. Pour lui, c'est un mode vie, une façon de marcher, de parler, de s'habiller, une culture, une facette de son identité. Il m'explique que hip hop puise ses racines en Afrique, dans les danses des esclaves et les danses guerrières. À entendre parler ce jeune cap verdien de vingt-cinq ans de sa passion, j'ai l'impression que le hip hop lui a donné une compréhension de ses racines, des mots pour faire la guerre à sa manière et revendiquer, et qu'il s'est fait une représentation du monde dans laquelle il est capable de se situer. Amine, qui a connu l'univers des gangs de rue, est un autre jeune extrêmement engagé dans son travail artistique qui lutte à travers ses chansons contre les injustices dans le monde.

En constatant l'importance que prend le mouvement hip hop chez certains groupes de jeunes, j'ai décidé de réaliser une discussion de groupe avec quatre jeunes qui fréquentent régulièrement le centre afin de connaître leur opinion sur le rôle de l'art (et principalement la musique) dans leurs vies.

Pour les quatre jeunes interviewés, l'art joue un rôle essentiel qui est lié à leur développement personnel et qui donne un sens à leur vie.

Ainsi pour Action, l'art est thérapeutique :

Cela représente une forme d'expression, une forme de libération. Quand on est en société, il faut agir d'une manière... En société, en général, il faut agir d'une manière, mais quand tu fais de l'art, tu es 100% libre à t'exprimer comme tu veux, comment tu veux, sans aucune restriction. C'est une forme d'expression. Même si cela ne fait pas de sens, tu t'exprimes. C'est ça l'art!

Quant à Émilie, elle dit chanter :

Parce que c'est un moyen pour moi de pouvoir libérer mes émotions, une façon de pouvoir me désensibiliser un petit peu. Parce que c'est comme si qu'est-ce que je mets dans mes chansons, je ne pourrais jamais être capable de le dire comme cela.

Pour Jean-Daniel, c'est un besoin vital qui s'exprime par le biais de la musique :

...Pour moi ok, la musique me fait vivre. Sans la musique, ya aucune vie, c'est juste le néant ok, que tu es perdu ok, sans fin, sans retrouver un chemin ok, à aller ok où tu veux aller. Pour moi, la musique me donne le chemin à rester vivant et aller plus loin ok, où je dois être.

Jean y voit quant à lui un lieu de rencontre, un moyen pour les gens de se réunir, à la manière de l'amour, autour d'une passion commune. Il y voit aussi une manière de parler de soi: « ... pour moi, l'art ce serait comme un reflet dans un miroir. Ce que tu démontres dans ce que tu pratiques reflète ta personnalité. »

Objectif 3 : Identifier les éléments pouvant être transposés par les professeurs d'art dans les écoles

Quelle place donne-t-on aux arts dans les écoles? Voilà l'une des questions que j'ai posées lors de l'entrevue de groupe. J'ai obtenu des réponses passionnées et des idées pertinentes afin de rendre les cours d'arts plus adaptés aux jeunes issus de l'immigration.

Tout d'abord, selon Action, les cours devraient être plus diversifiés. Selon Daniel, les cours devraient être plus ouverts sur le monde, basés sur la découverte. Il imagine des cours où chaque groupe d'élèves choisit le médium qu'il préfère et y introduit le reste de la classe.

Certains parmi eux ont découvert le hip hop à l'école mais les professeurs ne l'enseignaient pas. Action croit que ses professeurs ne considéraient pas ce style comme de la vraie musique. Émilie ajoute que le hip hop est vu comme un style musical populaire et que les professeurs veulent les mettre en contact avec d'autres sortes de musiques. Et Action de répliquer passionnément « pas de nous mettre en contact...de nous imposer! » Pourtant, ce style riche aux racines profondes est enseigné dans des écoles américaines. Bref, pour la majorité d'entre eux, leurs souvenirs de leurs cours de musique se résument à la flûte à bec. Par contre, Émilie mentionne avoir suivi des cours intéressants et avoir eu accès à un choix diversifié d'instruments à son école.

Enfin, ils s'entendent tous pour dire que les jeunes ne sentent pas assez écoutés à l'école. Daniel résume bien la situation :

On ne cherche pas à savoir qu'est-ce que l'étudiant a de besoin, on ne cherche pas à savoir c'est quoi ses goûts, on ne cherche pas à savoir qu'est-ce qu'il veut, on ne cherche pas ses vrais intérêts. On lui dit que dans la vie, il faut que tu aies un bon métier, il faut que tu sois capable de vivre, il faut ci, il faut ça, il faut cela. Mais on ne dit pas « ok, mais qu'est-ce que toi tu aimes, dans quoi tu aimerais performer? ». Mais il y a beaucoup de jeunes après cela qui décrochent, et puis on dit « Ha! C'est parce qu'ils n'aimaient pas l'école ». Non, non, c'est parce que l'école ne répondait pas à leurs intérêts.

Émilie ajoute :

Parce que maintenant, on dirait qu'on vit dans un monde matérialiste pis dans le fond dans ce monde là, qu'est-ce qu'il faut c'est... Il faut standardiser le produit. Alors on standardise les étudiants. C'est comme si on était les futurs produits de ce que la société va être face eux autres, ils veulent nous faire parfaits, en standardisant la même qualité. Moi, c'est ce que je ressens.

Greg a donné des ateliers de hip hop dans les écoles. Il croit que des activités qui plaisent véritablement aux jeunes peuvent les aider à poursuivre leurs études. Il poursuit sa tournée des établissements scolaires afin de présenter son projet. L'intégration de la culture populaire dans des projets artistiques permet tout d'abord d'accrocher les jeunes, de les motiver et de leur faire sentir que leurs intérêts sont pris en considération. De plus, aidés par leurs enseignants, ils peuvent développer un regard critique par rapport à leurs objets de consommation et leurs modes. Par exemple, Greg apporte des nuances sur les mouvements hip hop, il en explique les origines et les encourage à adopter les valeurs positives véhiculées à travers ce style musical.

La mode vestimentaire représente un aspect de la culture populaire qui occupe une place centrale dans l'univers des jeunes et qui pourrait être plus intégré dans les cours d'arts à l'école car ils ouvrent la voie à de multiples possibilités. Dans ce sens, la question identitaire peut certainement être abordée de façon originale et stimulante : Qu'est-ce que je révèle de moi par mon style, par le choix de mes vêtements ou de mes souliers? Sur le plan social, une réflexion peut être amenée concernant l'identification à des marques de commerce et à des symboles.

L'histoire et les enjeux économiques pourraient aussi être abordés par le biais de la mode. L'étude des costumes traditionnels amène quand à elle des réflexions au sujet de la culture, des rites, des relations sociales. Des projets intéressants ont déjà vu le jour en ce sens, notamment un projet conçu par Danielle Fraser (Richard, 2005), spécialiste en arts plastiques, intitulé *Ironie sur un attribut vestimentaire*. À partir de la cravate, 15 jeunes filles du secondaire ont réalisé des œuvres et même des performances, adoptant un regard ludique, critique, féministe sur cet objet de parure.

En conclusion, je considère que la forme actuelle du programme 18-30 ans à P.E.Y.O. rend difficile l'implantation de projets artistiques collectifs très structurés que cela soit au niveau de la gestion temps, du nombre de participants, de la constance, etc. Les événements festifs semblent remporter du succès mais, lorsque ce sont les jeunes qui sont complètement responsables de la mise en œuvre, le risque que le projet n'aboutisse pas me paraît assez élevé. Par exemple, au cours du printemps et de l'été 2006, il a été projeté d'organiser un événement multidisciplinaire (comprenant spectacle de musique, danse, parade de mode, kiosques...). Les jeunes devaient s'en occuper de A jusqu'à Z et ont créé un comité organisateur. Malgré les efforts de certains, le projet n'a jamais vu le jour. Les intervenants avaient décidé de laisser les jeunes entièrement responsables du projet car ils considèrent que ces derniers peuvent apprendre de leurs erreurs et de leurs échecs et qu'ils doivent se responsabiliser. Il est vrai que pour des intervenants, il est toujours difficile de trouver le parfait équilibre entre le soutien apporté et le développement de l'autonomie chez les participants.

Dans un tel contexte, des projets collectifs peuvent être un succès s'ils ne s'échelonnent pas trop dans le temps, si la visibilité est grande ou s'ils sont conçus dans une optique où il n'y a pas un produit fini défini à un moment précis qui doit être obtenu. Dans un tel cas, l'emphase est mise sur le processus créatif, sur les moments partagés, sur le développement d'habiletés sociales, cognitives et motrices. Cette approche informelle permet d'accrocher certains jeunes réfractaires aux cadres trop rigides, qui ont une vie mouvante, qui ne peuvent toujours se libérer

de leurs responsabilités pour venir au centre. Ce genre de projets offre un point d'ancrage nécessaire pour une clientèle spécifique.

Les projets d'art individuels semblent mieux fonctionner dans la structure du centre : chaque jeune est libre de s'impliquer, de s'engager dans son processus et de se discipliner. Il est encouragé et soutenu tant moralement que techniquement dans la réalisation de ses projets. Il peut stimuler et devenir un exemple pour les pairs.

En terminant, il est important de souligner que les organismes communautaires vivent pour la plupart dans la précarité. Bien qu'il soit solidement implanté dans le quartier, P.E.YO. ne fait pas exception à la règle. La recherche de subventions amène des organismes qui auraient intérêts à travailler en partenariat à se battre pour la même part du butin. De plus, les luttes de pouvoirs et les guerres intestines s'y retrouvent comme dans tous les milieux. L'attention qui devrait être ainsi portée sur les besoins de la clientèle se trouve dispersée. Dans l'attente de subventions, les projets de Josianne sont mis en veilleuse. Pendant mes visites, faisant face à des contraintes budgétaires, le programme doit réduire à un soir par semaine la location de la salle de spectacle où se déroulent les pratiques de hip hop. Lorsque le matériel fait défaut, il faut attendre plusieurs semaines avant de le remplacer ou de le faire réparer. Les intervenants, qualifiés, voudront obtenir éventuellement de meilleures conditions de travail. Les subventions n'étant pas renouvelées, l'unité mobile de l'ONF ne reprendra pas sa tournée à l'été 2007, à la grande déception des jeunes du centre. Dans ce contexte, il est difficile d'implanter des services dans une perspective à long terme.

4.2 Présentation du deuxième site : les ateliers d'expression créatrice

Au tout début de mon enquête, au moment où je tentais encore de cerner ma problématique, Mona Trudel, ma directrice de recherche, m'a parlé du Dr Rousseau, une psychiatre qui est directrice du département de pédopsychiatrie transculturelle de l'Hôpital de Montréal pour enfants. J'ai tenté de la contacter afin d'obtenir plus

d'information concernant son travail auprès des jeunes immigrants et réfugiés. Très sollicitée, elle m'a référée à l'une de ses collaboratrices, Louise Lacroix, une art-thérapeute que j'ai interviewée en 2004. C'est ainsi que j'ai découvert les ateliers d'expression créatrice et tout le potentiel de l'art dans le travail auprès des jeunes issus de l'immigration. J'ai par la suite interviewé deux art-thérapeutes, Francine Nadeau et Marie-France Gauthier, aussi impliquées dans ces projets de recherche et qui travaillent également dans un organisme communautaire du quartier Côte-des-Neiges.

4.2.1 Analyse descriptive d'un atelier de jeu de sable

Le travail d'intervention au département de pédopsychiatrie transculturelle auprès des enfants et adolescents qui ont connu la guerre et la violence organisée et qui ont subi plusieurs pertes, est conçu sur une base individuelle. Les jeunes sont principalement référés par les CLSC²⁴ et les écoles. Lors d'un premier rendez-vous, l'équipe multidisciplinaire rencontre toute la famille et les intervenants qui travaillent auprès du jeune (par exemple des professeurs, psycho-éducateurs, etc.). Elle évalue qui est le plus souffrant dans la famille. Des services peuvent ainsi être donnés aux parents, même si la demande a été faite originellement pour l'enfant. Un jour, l'équipe s'est rendue compte que les besoins étaient considérables et qu'elle ne pouvait aider tous ceux qui le requéraient. De plus, il n'est pas nécessaire ni souhaitable de « pathologiser » tous les enfants réfugiés qui ont vécu un processus de guerre et d'immigration. Ainsi, l'équipe a amorcé une réflexion pour développer des moyens de faire de la prévention et d'aider un plus grand nombre de jeunes.

D'autre part, le besoin s'est aussi fait ressentir dans les écoles de développer des interventions adaptées pour les jeunes récemment arrivés tout en évitant la stigmatisation d'interventions cliniques. En effet, certains jeunes peuvent vivre, par exemple, des symptômes du syndrome du stress-post-traumatique sans pour autant recevoir ce diagnostic. Pour Louise Lacroix, ces derniers réagissent en fait

²⁴ Maintenant appelés les CSSS.

normalement à des événements anormaux qu'ils ont vécus. Elle dénote actuellement deux problèmes majeurs concernant les services offerts aux jeunes immigrants et réfugiés dans les écoles : tout d'abord, peu de programmes de prévention sont instaurés dans les classes d'accueil des écoles primaires et secondaires. De plus, les professeurs ne sont pas préparés à recevoir une clientèle qui présente des problèmes de santé mentale (principalement le syndrome du stress post-traumatique). Ils confondent souvent ces symptômes avec des troubles de comportement ou de l'hyperactivité, par exemple. Mais chez ces jeunes, l'hyperactivité est secondaire à un trauma. Les placer dans une classe pour jeunes ayant des troubles de comportement ne constitue pas une solution adéquate. Au contraire, les problèmes chez certains jeunes peuvent même s'accroître et se multiplier.

Le tout premier projet pilote de prévention de l'équipe de la clinique de psychiatrie transculturelle de l'Hôpital de Montréal pour enfants, baptisé le projet Banián, s'est déroulé dans une école primaire de la région de Montréal. Le banián est un arbre dont les branches vont éventuellement retomber en bas et s'enraciner à nouveau. Il représentait donc un symbole pertinent pour ce projet. Le dessin et le conte sont les deux médiums qui ont été utilisés. Deux contes de l'Asie du Sud ont été présentés aux enfants, afin que ces derniers puissent s'y identifier. L'histoire était racontée sur deux ou trois semaines et les intervenants demandaient ensuite aux enfants de faire un dessin de la partie qui les avait le plus touchés. Ils leur demandaient dans un deuxième temps de leur raconter l'histoire. Et souvent, il y avait de la projection qui se faisait immédiatement sur le conte. Par la suite, les enfants étaient amenés à créer une histoire en dessin, en quatre étapes, à partir d'un personnage qui fait un voyage. Le premier dessin représentait le personnage et le pays d'origine. Le deuxième dessin parlait du voyage en tant que tel. Le troisième dessin traitait de l'arrivée dans le pays hôte. Enfin, dans le quatrième dessin, les intervenants leur demandaient d'imaginer le futur de leur personnage ou héros. Ce processus amène les enfants à intégrer des pans de leur histoire personnelle dans l'histoire inventée, de s'identifier au personnage principal et de réparer certaines blessures.

Suite au succès de ce premier projet, l'équipe du Dr Rousseau en a réalisé d'autres sur plusieurs années avec de nombreux groupes. Elle a réalisé une recherche quantitative, qui a démontré en effet que les enfants avaient une meilleure estime d'eux-mêmes. Avec l'intervention, les symptômes avaient diminué, ce qui a ravi les intervenants qui prévoyaient éprouver plus de difficultés à mesurer les effets. L'équipe s'est par la suite penchée sur la possibilité de faire des ateliers avec les adolescents. Puisque l'utilisation du conte et du dessin ne semblait pas pertinente avec cette clientèle, elle a orienté les recherches vers le théâtre. Elle a demandé aussi à Steven Smith, le directeur de l'option drama-thérapie de l'université Concordia, s'il pouvait proposer des approches et des méthodes. Il leur a suggéré le Play Back Theater, une approche créée il y a environ une vingtaine d'années aux Etats-Unis et dans laquelle ce sont les histoires amenées par les gens de l'auditoire qui sont jouées. La technique a donc été reprise et modifiée par l'équipe qui y a apporté des éléments inspirés du travail d'Augusto Boal²⁵. Des équipes composées de six collaborateurs d'âges, d'origines et de formations divers ont été mises sur pied (conducteur, comédien, art-thérapeute, drama-thérapeute, musicien et psychologue). Des projets pilotes ont été conduits dans les écoles, et tout particulièrement dans les classes d'accueil avec des adolescents. Ils se sont déroulés l'hiver, afin de permettre aux élèves d'apprendre un peu le français. L'accent était mis sur le travail des émotions, sur l'expression de leurs sentiments par rapport à tous les changements vécus, leur arrivée au Québec et leurs multiples identités. Des thèmes étaient offerts en début de séance. Ils avaient le choix de discuter par rapport au thème ou de présenter tout à fait d'autres histoires. Et beaucoup ont introduit leur histoire justement, se sont exprimés sur les difficultés et les avantages de leur situation. Lorsqu'ils proposent une histoire personnelle, ils la racontent au conducteur et choisissent ensuite les comédiens qui interpréteront les rôles. En cours de route, les élèves sont amenés à venir jouer, car le but des ateliers est de leur offrir un espace de création. Ils peuvent aussi se joindre au musicien. Une fois la scène jouée, l'équipe leur demande si l'histoire a bien été rendue.

²⁵ Écrivain, dramaturge et metteur en scène qui est le créateur de la méthode du Théâtre de l'opprimé.

Parfois, selon le type d'histoires, elle peut leur proposer de la transformer. La scène est ensuite rejouée avec eux selon les modifications apportées. Selon Louise Lacroix, la participation s'est avérée excellente. Les jeunes ont réussi à communiquer des histoires personnelles et touchantes.

Les projets durent entre huit et dix semaines. Plusieurs formules ont été essayées mais en bas de huit semaines, il n'y a pas assez de choses qui se passent. Marie-France Gauthier, une art-thérapeute de l'équipe qui est en charge de ce volet, m'explique que ce médium correspond bien aux adolescents, qui sont dans l'agir. Ils dessinent, oui, mais pas nécessairement en activité de groupe. Elle réalise ces projets dans des classes d'accueil depuis plusieurs années. Des écoles multiethniques ont aussi demandé de les introduire dans des classes de cheminement particulier. Elle considère que c'est beaucoup plus difficile de travailler auprès de ces groupes qui sont déjà stigmatisés. La dynamique y est très différente de celle dans les classes d'accueil :

...Ils sont étiquetés à tellement de niveaux. Déjà, ils font partie d'une minorité, ils sont reconnus comme ayant des difficultés financières, des difficultés d'apprentissage... Alors ils sont étiquetés comme à trois quatre niveaux. Mettons que ce n'est pas très bon pour l'égo...

Francine Nadeau précise :

S'ils sont en cheminement particulier, cela veut dire qu'ils sont étiquetés depuis longtemps, souvent depuis le primaire donc l'estime de soi n'a pas pu se développer, ou en tout cas se construire.

Mme Gauthier se considère très laxiste lorsqu'elle anime ces ateliers. Certains professeurs réagissent lorsque les élèves deviennent plus turbulents mais de son côté, elle attend tout simplement qu'ils se calment. Elle constate qu'ils peuvent s'auto-discipliner. Même si la violence et les batailles surviennent fréquemment dans ces écoles, elle n'a jamais eu à s'interposer entre des élèves. Un cadre et des règles sont clairement expliqués au début des ateliers. Lorsque le cadre est bien maintenu, en général les ateliers se déroulent assez bien :

On s'écoute avec respect, on est ici pour justement ouvrir un espace où tout le monde peut parler et puis on peut avoir des opinions différentes, on peut avoir des façons différentes de dire les choses, mais on respecte la personne qui parle et on écoute. Et ça, en cheminement particulier, des fois là ce n'est pas évident parce qu'ils n'ont jamais été habitués à ce qu'on les écoute. Alors tu sais, ils parlent tous en même temps parce que de toute façon, on ne les écoute pas.

Les élèves et les professeurs sentent la différence. À la fin, il n'est pas rare que certains pleurent. Des liens très étroits ont été tissés. Des sujets personnels et profonds ont été abordés, des choses dont ils ne discutent pas souvent. Par exemple, leurs liens avec les gangs de rue sont traités.

L'étude a démontré qu'il y a une baisse du racisme et de la violence et une amélioration de la performance scolaire, tout particulièrement en mathématiques chez les garçons et en littérature chez les filles.

Marie-France Gauthier et Francine Nadeau travaillent aussi dans un organisme communautaire du quartier Côte-des-Neiges, le CSPE (Centre des services préventifs à l'enfance). Cet organisme offre entre autres du suivi individuel pour une clientèle jeunesse issue de familles immigrantes et réfugiées. Il a été initié par le Docteur Gilles Julien dont la pratique est orientée vers la pédiatrie sociale.

Elles ont décidé de reprendre des ateliers de jeu de sable qui ont aussi fait l'objet de projets pilotes par l'équipe de la clinique de psychiatrie transculturelle de l'hôpital de Montréal pour enfants. Elles les ont proposés à différentes écoles du quartier pour des classes de maternelle, quatre ans. Elles constatent que les écoles font la demande pour recevoir un tel type d'aide, mais que le financement fait actuellement défaut. Ces projets sont nouveaux et doivent continuer à être développés. Pour les deux art-thérapeutes, ce qui est proposé dans les écoles doit être testé auparavant. Les bases doivent être solides, il n'y a pas place à l'improvisation. C'est pourquoi elles reprennent ce projet pilote qui a déjà fait ses preuves et qui a été validé.

Dans le quartier Côte-des-neiges, les besoins sont grands. En effet, l'arrondissement Côte-des-Neiges/Notre-Dame-de-Grâce est le plus peuplé de la ville de Montréal. Sa proportion d'immigrants, qui atteint 44%, constitue la deuxième

plus importante parmi les arrondissements. De plus, 5% de ses résidents possèdent un statut non permanent, comparativement à 2% pour l'ensemble de la ville. Les revenus des immigrants sont nettement plus faibles que la population non immigrante de l'arrondissement. 36% d'entre eux proviennent d'Asie (principalement des Philippines et du Vietnam), 35% d'Europe et 11% de l'Afrique (Ville de Montréal²⁶).

Lors de l'entrevue, Francine Nadeau me remet un document qui explique les grandes lignes de leur projet et qui lui est utile lorsqu'elle le présente aux écoles et aux enseignants. Il y est dit que les deux intervenants en art-thérapie agissent en tant qu'animateurs et l'enseignant comme co-animateur. Les ateliers d'une durée d'une heure chacun se déroulent une fois par semaine, pendant dix semaines.

Les objectifs des ateliers de jeu de sable sont de stimuler le développement et l'adaptation sociale des enfants de quatre-cinq ans en milieu multiethnique, de leur permettre des moments d'expression créatrice, d'élaborer sur leur vécu pré-migratoire et migratoire, de stimuler l'émergence de liens entre les élèves basés sur le respect de la diversité et de la différence, de favoriser les liens entre les parents et l'école afin de créer un climat de respect et de confiance mutuelle et de faire un pont entre la culture d'origine et la culture d'accueil. L'expression créatrice est possible grâce à des moyens verbaux (les histoires) et non verbaux (le jeu de sable) et l'émergence d'un espace transitionnel. Cette activité centrale est débutée et complétée par un rituel d'ouverture et de fermeture qui comprennent des chansons et des mouvements. Ces ateliers stimulent à la fois l'activité personnelle et les interactions dans le groupe. Une grande sélection de figurines et de petits objets culturellement diversifiés doivent être disponibles : des personnages de toutes les couleurs, des animaux présents sur tous les continents, des symboles de différentes religions, des drapeaux, des fleurs et des éléments naturels, des moyens de transport, des soldats, des armes, etc.

²⁶ Ville de Montréal. *Guide du citoyen*. En ligne. <www.ville.montreal.qc.ca>. Ville de Montréal. (2002). En ligne. <www.ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/Aff_interculturelles_FR/media/documents/7_cote-des-neiges.pdf>.

Le nombre de semaines préconisées pour ces ateliers n'a pas été choisit au hasard. En effet, c'est au bout de la quatrième ou de la cinquième semaine que des histoires personnelles émergent, que les enfants, habitués aux figurines, font des choix spécifiques et que certains patterns reviennent. Des investissements importants sont faits. Tout un processus prend forme et c'est important de donner le temps aux enfants de trouver des stratégies de réparation, de résoudre des situations. Déjà, après cinq semaines, des changements apparaissent au niveau des habiletés sociales qui se développent. La discussion se fait aussi plus importante. Lorsqu'un enfant semble avoir des difficultés significatives, des recommandations sont faites. Une évaluation et un suivi sont recommandés rapidement.

4.2.2 Analyse interprétative des ateliers d'expression créatrice

En ce matin de juin 2006, je me présente à une école primaire du quartier Côte-des-Neiges pour observer un atelier de jeu de sable qui se donne dans une classe de maternelle. Il n'y a exceptionnellement qu'une art-thérapeute présente, assistée par une bénévole. Les élèves arrivent à 8h50 accompagnés de leur professeur dans la bibliothèque aménagée pour la circonstance. Seize élèves sont présents dans ce premier groupe ce matin et aucun ne semble québécois de souche. Ils s'assoient en rond autour d'un tissu coloré déposé à même le sol avec les deux animatrices, afin de commencer la première partie de l'atelier qui dure environ 20 minutes. Je me joins à eux. L'art-thérapeute leur explique pourquoi sa collègue est absente et le but de ma présence. Une élève réagit à ce changement, elle n'est pas d'accord que je sois là. L'art-thérapeute l'écoute attentivement et lui explique que je ne m'approcherai pas d'elle. Mais la petite fille n'est toujours pas d'accord avec ma présence. L'art-thérapeute poursuit la routine du début. L'atelier commence par des salutations et une chanson du jeu de sable. À chaque atelier, elle leur pose une question à laquelle ils répondent à tour de rôle en se lançant un ballon afin de mieux les connaître. Aujourd'hui, elle aimerait savoir quel est leur fruit préféré. Je participe aussi à cette activité. Pendant ce temps, le professeur prend en note l'ordre des échanges et les réponses des enfants.

Au moment de débiter la deuxième partie qui dure entre vingt et trente minutes, les enfants se dirigent vers les bacs de sable auxquels les assigne leur professeur. Ils s'amuse debout et se promènent autour des tables sur lesquelles sont disposés les bacs de sable et les bacs de jouets selon une configuration précise (voir figure 4.1). Ils fouillent dans les bacs de jouets à la recherche de figurines et petits objets qui les intéressent. Les garçons démontrent une tendance à beaucoup utiliser les figurines qui représentent des bonhommes, des voitures, des camions des motos, des armes et l'armée. Les filles utilisent plus les petits meubles, les maisons et les fleurs.

Les bacs de sable sont divisés en deux parts égales par une latte de bois qui peut s'enlever, si les deux enfants acceptent de partager leur espace. Je remarque que certains travaillent de façon méthodique, alors que d'autres mettent leurs objets pêle-mêle dans leur bac. Certains n'utilisent qu'une petite partie de l'espace alors que d'autres remplissent leur bac à ras bord. Certains se prêtent des objets et d'autres s'amuse seuls, complètement absorbés par leur tâche. D'autres encore utilisent des contenants ou leurs mains pour simplement jouer avec le sable. Je vois des figurines qui se font enterrer. Une petite fille me demande si je veux boire du jus et manger. Elle me sert avec sa vaisselle miniature remplie de sable.

L'art-thérapeute se promène et s'attarde un moment auprès de chacun d'eux. Parfois, elle leur pose des questions. Elle regarde comment ils organisent leur espace dans le bac de sable, quels objets ils ont choisis, dans quel ordre, quelles histoires les enfants racontent en jouant et leurs interactions avec les autres élèves.

Lorsque l'art-thérapeute lève les mains et les agite, vers 9h40, elle signale ainsi la fin de la séance. Elle demande aux enfants de ne pas défaire leurs bacs. Ils l'imitent et vont s'asseoir en cercle comme au début de l'atelier. Elle leur demande s'ils se sont bien amusés puis ils chantent ensuite tous ensemble une chanson. Aujourd'hui, elle leur explique qu'il ne reste qu'un seul atelier, que le projet prendra fin la semaine suivante. Ils quittent à 9h45. Elle prend des photos de tous les bacs et réorganise l'espace afin de recevoir une autre classe.

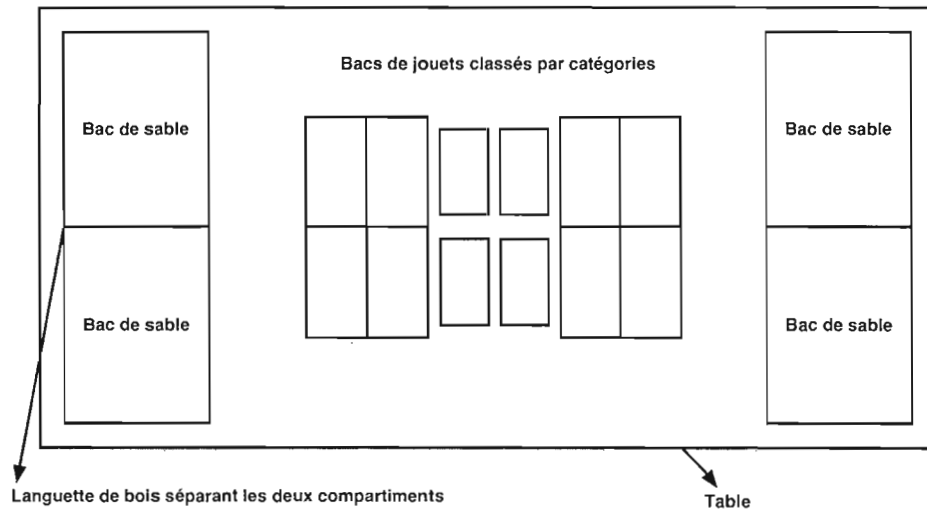


Figure 4.1 Configuration d'une table pour un atelier de jeu de sable

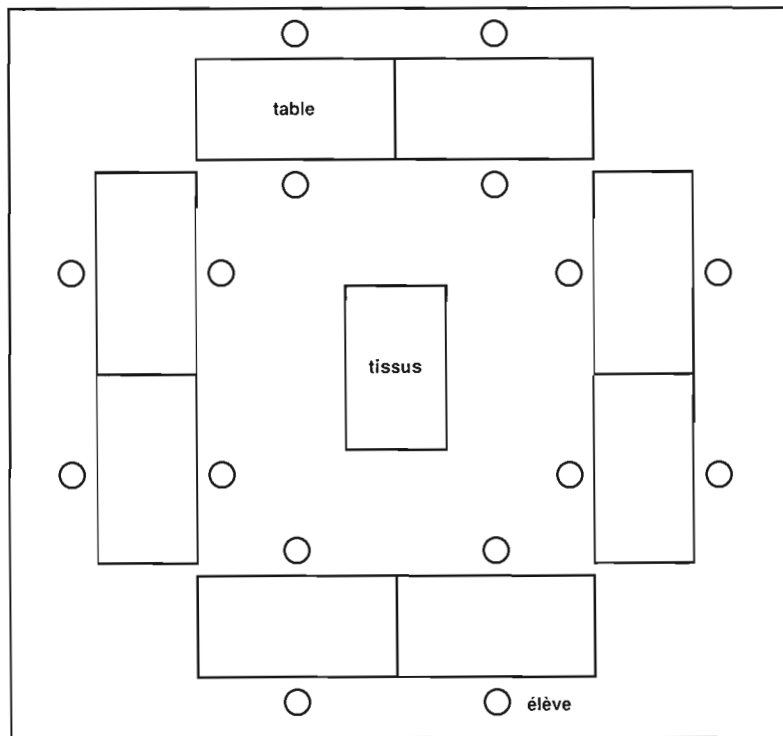


Figure 4.2 Organisation de l'espace pour un atelier de jeu de sable dans une classe de maternelle

Un deuxième groupe se présente ensuite, constitué cette fois-ci de 14 élèves aux origines toutes aussi diversifiées. La même routine reprend. Ce groupe se montre plus turbulent que le premier. Les enfants parlent beaucoup, sont plus facilement distraits par les bruits extérieurs. Le professeur fait de la discipline mais ne s'implique pas au niveau de l'activité, comme ce fut le cas pour le professeur précédent. Cette fois-ci, je remarque que deux enfants ont décidé de jouer ensemble dans une seule moitié du bac. Parfois, l'art-thérapeute pose des questions précises en regardant les bacs. Elle demande par exemple « comment il s'appelle ton chat? Pourquoi y a-t-il des pompiers? » Certains enfants ne répondent pas, d'autres disent qu'ils ne le savent pas. Parfois, ils donnent des explications ou racontent une histoire. Les dix dernières minutes se déroulent de façon un peu désorganisées. Par

exemple, les enfants se promènent beaucoup dans le local et jouent avec les objets ailleurs que dans les bacs.

Dans l'ensemble, je remarque que lors de ces deux ateliers, il y a eu beaucoup d'interactions et de coopération entre les enfants, ainsi que très peu de chamaillerie pour obtenir des objets. L'ambiance est rassurante, chaleureuse, assez paisible. Le niveau de bruit reste étonnamment bas.

Dans le type d'ateliers auxquels j'ai assistés, les familles ne sont pas impliquées dans le processus. Par contre, les art-thérapeutes peuvent référer des enfants qui ne semblent pas avoir acquis toutes les notions nécessaires à une éducatrice, qui offre des ateliers de consolidation pendant l'été. Celle-ci entre alors en contact avec les parents pour leur proposer cette opportunité. Lors du projet pilote, des questionnaires dans la langue d'origine avaient été remis aux parents. Il était apparu nécessaire de faire des *focus group* avec ces derniers afin de répondre à leurs besoins. Les parents venaient à l'école sur une base volontaire, des interprètes étaient disponibles. Ils discutaient entre eux, s'entraidaient. Les professeurs pouvaient aussi être présents s'ils le désiraient. Cette activité a permis de développer le lien entre la famille, l'école et l'équipe d'Intervenants. Pour la première fois cette année, un projet de jeu de sable dans une école a sollicité la participation des parents qui ont très bien répondu à l'appel. L'école apparaît beaucoup moins menaçante pour ces derniers. Une recherche sur cet aspect précis est souhaitée par l'équipe, si le budget le permet.

J'ai interviewé un professeur que je baptiserai du nom de Maryse qui travaille dans une école du quartier Côte-des-neiges et qui a accepté de faire participer ses deux groupes de maternelle de quatre ans aux ateliers de jeu de sable. Lorsqu'elle a commencé à enseigner dans cette classe composée presque exclusivement d'allophones, elle a trouvé la situation très difficile, car elle ne se considère pas formée pour enseigner le français en classe d'accueil. Tout son matériel pédagogique devait être accompagné de support visuel, une préparation longue et complexe. De simples consignes telles que « assoyez-vous! » devaient être

accompagnées de gestes explicites ou de dessins. Face à cette situation et le peu de support de l'école (en terme de formation, temps de préparation supplémentaire ou matériel pédagogique adapté), elle s'est sentie découragée.

Le projet de jeu de sable lui a été proposé par sa directrice. Cela lui a tout de suite plu car c'était une idée complètement nouvelle qui stimule le langage, la créativité et l'ouverture chez ces enfants. Son rôle pendant les ateliers consistait à assurer la stabilité et la continuité pour ses élèves, pour maintenir la discipline et former les équipes de travail. Elle faisait aussi le tour des bacs mais ne prenait pas de notes et ne faisait pas d'évaluation.

4.2.3 Analyse interprétative des ateliers de jeu de sable

Objectif 1 : Identifier les approches des intervenants qui travaillent auprès des jeunes issus de l'immigration

Les deux intervenantes dont j'ai pu observer le travail pendant les ateliers du jeu suivent une routine bien établie et sécurisante pour les enfants de cet âge. Elles sont à l'écoute et leur font sentir que ce qu'ils communiquent est important pour elles. Elles ont réussi à créer une atmosphère à la fois calme et joyeuse dans laquelle les enfants avaient visiblement du plaisir à se retrouver. Ils jouissent d'une grande liberté à l'intérieur d'un cadre bien délimité. Les règles doivent être bien respectées, mais elles sont peu nombreuses. De par leurs questions, les intervenantes suscitent les interactions sociales et l'expression. Certains professeurs profitent de ces moments privilégiés pour analyser les dynamiques dans leur classe et stimuler le développement des enfants selon les caractéristiques découvertes. Par exemple, lors de ces ateliers, Maryse considère qu'elle a plus de temps pour les observer. Elle peut jouer avec eux et se concentrer sur l'apprentissage du langage. Lorsque les enfants lui montrent des choses mais qu'ils ne peuvent les nommer, elle peut prendre le temps de leur enseigner de nouveaux mots.

L'une des clés du succès de ces ateliers réside dans la capacité chez les intervenants à se faire alliés des professeurs. Selon Mme Gauthier, il est facile de remarquer les enfants qui sont mis à part par le groupe, les relations entre pairs.

C'est donc aussi assez facile d'y remédier en parlant avec les professeurs. Selon elle, les échanges avec ces derniers sont précieux. Les professeurs avec qui elles ont travaillé jusqu'à maintenant se sont montrés très réceptifs et ont souhaité que l'expérience se renouvelle. Même si ce n'était pas l'objectif premier, ce projet donne aussi un espace d'expression pour les enseignants. Ils échangent avec les intervenants de ce qu'ils vivent. Elles peuvent les aider à être plus ouverts à la diversité, essayer d'être un peu moins normatifs et plus flexibles. Le besoin était palpable, elles ont été beaucoup consultées. Selon Mme Gauthier, les professeurs accomplissent une tâche énorme et ne reçoivent pas beaucoup de rétroaction positive pour le travail effectué. Ils ressentent un besoin de validation.

Lorsqu'elles demandent aux professeurs leurs commentaires, suggestions ou points à améliorer, certains aspects reviennent fréquemment. Par exemple, cette expérience leur permet de voir leur classe sous un autre œil, de prendre le temps d'observer les dynamiques. Ils se montrent aussi très surpris de la capacité des élèves à rester concentrés et calmes pendant une longue période de temps.

Objectif deux : Développer des projets artistiques qui favorisent l'intégration des jeunes issus de l'immigration: Identifier et comprendre d'abord leurs cultures, leurs questionnements identitaires et leurs milieux de vie.

En assistant aux ateliers de jeu de sable, Maryse s'est rendue compte qu'il se passait beaucoup de choses dans la tête de ces enfants : Elle a pu entrevoir leurs peurs, leurs angoisses, leurs traumatismes ou ceux transmis par les parents. Puisque leur langage n'est pas assez développé, ils ne peuvent pas lui raconter toutes ces choses. Selon elle, ces ateliers ont

...permis à des enfants plus timides ou plus gênés, plus renfermés, de s'ouvrir un peu. Il y en a un qui ne voulait même pas toucher le sable. Au début, il ne voulait même pas toucher le carré de sable... Puis finalement, tranquillement, ils ont osé.

Elle a tenté de faire travailler des enfants différents ensemble à chaque semaine pour favoriser les échanges. Selon elle, toute cette expérience a permis au groupe de tisser des liens plus forts, de créer plus d'interactions entre les garçons et les filles et d'atteindre une certaine homogénéité. Elle n'a pas mentionné spécifiquement

aux parents le projet du jeu de sable mais elle croit que les enfants en ont parlé à la maison, ce qui permet aussi de créer d'une certaine manière un pont entre la maison et l'école.

Pour les deux art-thérapeutes, les principales difficultés que rencontrent ces enfants se trouvent dans la séparation avec les parents, et plus particulièrement avec la maman, et de ne pas comprendre ce qui se passe, de ne pas être compris. Ne pas pouvoir communiquer crée de l'angoisse. Ils se retrouvent aussi ambivalente face à des pratiques éducatives et des valeurs véhiculées par l'école et la famille qui peuvent être contradictoires. Ils vivent ces conflits au quotidien. Par exemple, un enfant de quatre ans, dont la mère le fait manger comme nous le ferions ici avec un enfant de moins de deux ans, doit apprendre à manger seul à l'école le midi. Le professeur qui souhaite développer l'autonomie de l'enfant qui lui dit « dis à ta maman que tu es capable de manger tout seul! » Le professeur peut certes travailler l'autonomie à l'école, mais il doit comprendre que les pratiques sont différentes à la maison et que c'est une façon pour la mère de prendre soin de son enfant.

Les professeurs qui ont accueilli le projet de jeu de sable dans leur classe ont dit à Marie-France Gauthier et Francine Nadeau que leurs élèves parlaient par la suite beaucoup plus de ce qui se passait à la maison, même au sujet de leur religion. Ce phénomène a aussi été noté par les deux art-thérapeutes au cours de leurs ateliers. Les enfants ayant à leur disponibilité de petits icônes religieux en venaient à s'exprimer sur ce thème.

Objectif 3 : Identifier les éléments pouvant être transposés par les professeurs d'arts dans les écoles.

Suite au projet, Maryse a créé un atelier jeu de sable dans sa classe. De voir ce qui se trouvait dans les bacs de jouets l'a aidé à faire sa sélection de petits objets. Cela lui a donné des idées auxquelles elle n'aurait pas pensé auparavant. Elle a prévu des moments dans la semaine où les enfants pouvaient retourner au bac à sable. C'était sa façon de faire une continuité et elle a obtenu beaucoup de succès :

« ...c'était très convoité comme atelier, ils voulaient tous y retourner! » Elle conclue que cela leur « a permis d'être plus à l'aise avec un jeu de sable dans la classe, de créer leur propre jeu de sable... »

Selon Mme Gauthier et Mme Nadeau, les enseignants en arts pourraient s'inspirer de leur travail (dans les trois types d'ateliers : arts et contes, drama-thérapie et jeu de sable) en faisant des projets moins dirigés, en demandant aux jeunes ce qu'ils veulent faire et en les écoutant plutôt que d'arriver avec des choses préparées à l'avance. Ils pourraient leur laisser plus de choix par rapport aux médiums, aux thèmes et au traitement de ces thèmes. Ils pourraient de plus créer une ambiance et une décoration dans la classe qui démontrent une ouverture au monde, en incluant par exemple des objets de diverses origines ethniques. L'important est de créer des références auxquelles les jeunes peuvent s'identifier.

Il vaut mieux aussi selon elles monter des projets simples dont l'objectif n'est pas seulement l'esthétique. Selon Francine Nadeau, si

...tout le monde fait la même activité au même moment, c'est difficile à ce moment là d'exprimer quelque chose de vraiment personnel et individuel parce que t'es porté à faire comme l'autre. C'est facile de comparer, ceux qui sont moins habiles se sentent tout de suite jugés, en tout cas s'autocritiquent...

De tout temps, l'art a permis, selon Mme Nadeau, de critiquer et de remettre en question le monde dans lequel nous vivons. Il faut respecter cela chez les adolescents qui se trouvent au cœur de cette période de révolte, il faut ouvrir un espace pour la rébellion. Exprimer la colère, une critique, une insatisfaction... Mme Gauthier l'a peu vu dans les écoles. Elle y a remarqué de beaux projets, mais justement, ce ne sont que ceux là qu'on affiche: « On privilégie ceux qui esthétiquement parlant répondent à des critères de société, tandis que cela devrait être la classe qu'on expose. ». Mme Nadeau ajoute :

... Si on laissait les jeunes vraiment s'exprimer d'une façon plus libre, ben oui on verrait peut-être de la révolte, mais on verrait quelque chose qui est leur réalité aussi, qui serait plus proche de ce qui se passe vraiment dans leur milieu, dans la société dans laquelle ils vivent. Comment eux perçoivent cela en tout cas, comment ils le vivent.

Mais peut-être que l'école et la société en général ont peur de les laisser s'exprimer ainsi renchérissent ensemble Mme Gauthier et Mme Nadeau : La peur de perdre le contrôle, d'avoir des élèves indisciplinés, d'être confronté...

Les retombées possibles dans les classes dépendent en partie des professeurs, de leur compréhension de l'activité du jeu de sable et de son potentiel, de leur volonté d'intégrer et de transformer ces nouveaux éléments dans un contexte pédagogique et d'y consacrer du temps et de l'énergie. Certains professeurs sont ouverts à recevoir des projets tels que celui-ci dans leurs classes mais ne veulent pas ajouter une tâche à une liste déjà bien remplie. D'autres professeurs, pour qui ces ateliers ont répondu à certaines de leurs questions, les ont aidé à mieux enseigner à ces élèves face à qui ils étaient parfois pris au dépourvu, y trouvent une source d'inspiration. Pendant les ateliers, certains d'entre eux ont choisi de rester en retrait, alors que d'autres y ont vu l'opportunité de s'impliquer autrement que dans leurs fonctions habituelles, d'observer les dynamiques dans leur groupe et de mieux comprendre les enfants.

Des points en commun ressortent des entrevues réalisées à P.E.Y.O. et avec les art-thérapeutes : L'impression que dans les écoles, il faut normaliser les élèves, les standardiser pour rencontrer nos critères de performance dans notre société. Un phénomène qui se traduit aussi dans les cours d'arts. Il semble que les jeunes ne se sentent pas assez écoutés, que les professeurs ne sollicitent pas suffisamment leurs opinions et qu'ils ne tiennent pas beaucoup compte de leurs intérêts culturels. Certains professeurs pourront répliquer que l'école est aussi faite pour faire découvrir de nouvelles choses aux élèves, pour ouvrir leurs horizons... Alors tout le talent des professeurs réside dans leur capacité à les amener à la rencontre de l'inconnu ou du méconnu sans qu'ils aient l'impression que cela leur est imposé de gré ou de force!

CONCLUSION

Le paradigme de l'étranger est très fort dans un monde en état de transit, empreint de nomadisme, aux prises avec de constants déplacements sociologiques, éthiques, biotechniques, environnementaux, politiques. L'étranger est la figure, non pas du consensus ou du commun, mais de l'individu et du soi dans le monde. En révéler l'étrangeté même, et en libérer le potentiel, voilà la tâche qui nous attend, dans cette communauté sans communauté qui est la nôtre (Pontbriand, 2001, p.13).

Les conclusions tirées de cette étude exploratoire démontrent que l'art peut être utilisé avec succès pour favoriser l'adaptation et l'intégration des jeunes issus de l'immigration, tant dans les ressources communautaires que dans le milieu scolaire lorsque certaines conditions sont présentes : Un espace sécurisant et respectueux est nécessaire pour que les jeunes puissent s'ouvrir, se confier et s'exprimer sur leurs expériences s'ils le désirent. En ce sens, le cadre doit être clairement établi dès le début des projets. Dans ce cadre, offrir une liberté d'expression s'avère un ingrédient essentiel afin que les jeunes témoignent sur leur réalité. Le sentiment d'appartenance à un groupe favorise aussi la motivation, particulièrement chez les adolescents qui cherchent à se distancier de leurs parents et qui éprouvent un grand besoin de repères identitaires. De plus, le groupe donne de la force, du soutien et un aspect affectif très important. Des projets artistiques qui tiennent compte des intérêts et des univers culturels des jeunes favorise leur implication. La création de liens avec les environnements qui gravitent autour des jeunes tels que la famille, la communauté et l'école permet de créer chez eux un sentiment d'appartenance, de trouver des points d'équilibre lorsque ces mondes se trouvent en contradiction et de développer leur implication citoyenne et leur réseau social.

Le savoir, le savoir-faire et le savoir-être des intervenants et enseignants impliqués auprès de ces jeunes semble aussi exercer un rôle déterminant dans l'atteinte des objectifs souhaités. Les programmes de formation doivent inclure dans leur curriculum la diversité culturelle. Les écoles devraient aussi offrir plus de formations

spécifiques et plus de services pour les enseignants qui se retrouvent dans des classes face auxquelles ils ne sont pas préparés. Elles devraient aussi favoriser le dialogue et la valorisation du travail des enseignants. Elle pourraient aussi développer plus de liens avec les parents, que cela soit en offrant des services d'interprètes facilement accessibles, en implantant des soirées de rencontre ou en organisant des activités artistiques auxquelles les parents peuvent participer. Lorsque l'on retrouve une diversité ethnique se trouve parmi les intervenants ou les enseignants qui travaillent avec les jeunes issus de l'immigration, ces derniers peuvent plus facilement trouver des modèles à qui s'identifier. De plus, lorsqu'ils sont engagés dans leur travail et qu'ils développent des liens significatifs avec les jeunes, ceux-ci semblent réagir favorablement aux projets artistiques mis en place pour les aider dans leur cheminement. Enfin, les professeurs qui enseignent dans des classes multiethniques devraient développer des projets artistiques pour les jeunes en tenant compte de leur culture d'origine, de leurs intérêts et de leurs goûts. De plus, ils devraient favoriser un espace de création dans lequel les jeunes se sentent interpellés.

Des projets intégrant les arts tels que ceux créés par l'organisme P.E.Y.O et l'hôpital de Montréal pour enfants exercent une influence positive sur le développement des jeunes issus de l'immigration. Les évaluations qui ont été effectuées sur les ateliers d'expressions créatrices viennent confirmer ce que beaucoup d'intervenants et d'enseignants en arts savent intuitivement et par expérience. L'art peut faire du bien, peut transformer, peut donner un sens à la vie. Pourtant, malgré des résultats plus qu'encourageants, il reste beaucoup de travail à faire avant que de tels projets soient implantés plus massivement. L'aspect financier reste au cœur des préoccupations de ceux et celles qui les mettent en œuvre.

APPENDICE A

Questions d'entrevue avec les intervenants et les participants du programme 18-30 ans de P.E.Y.O.

1. Questions d'entrevue avec Greg, intervenant à P.E.Y.O.

- Présentations
- Depuis combien de temps travailles-tu à PEYO?
- Qu'est-ce qui te lie au quartier Parc-Extension?
- Quels sont les objectifs principaux dans le travail que font les intervenants de P.E.Y.O. auprès des jeunes adultes?
- Comment décrirais-tu ton rôle en tant qu'intervenant?
- Quelles sont les principales difficultés rencontrées dans ton travail d'intervention?
- Quelles sont selon toi les qualités ou aptitudes nécessaires pour travailler avec ces jeunes?
- Quelles techniques d'intervention utilises-tu avec ces jeunes?
- Quels sont les moments privilégiés pour intervenir?
- Quels sont selon toi les principaux obstacles auxquels sont confrontés ces jeunes?
- Les participants ont-ils un suivi avec d'autres intervenants dans le réseau de la santé ou communautaire?
- Comment l'idée de faire du hip hop avec les jeunes est-elle née?
- Pourquoi le hip hop les accroche-t-il?
- Quels groupes ethniques rejoignez-vous plus particulièrement avec ces activités?
- Est-ce que cela attire autant les filles que les garçons? Pourquoi?
- Quelle synergie de groupe se développe autour des pratiques de hip hop? (Coopération, rivalités, compétition, etc.)
- Est-ce une clientèle fidèle d'un projet à l'autre, ou d'une année à l'autre?

- Tes intérêts pour le hip hop étaient-ils déjà présents ou se sont-ils développés pour intervenir auprès de ces jeunes?
- Qu'est-ce qui selon toi serait transférable dans les cours d'arts à l'école?
- Quelle approche adoptez-vous (coopération, relation hiérarchique, etc.) dans la réalisation des différents projets?
- Comment les participants se réapproprient-ils les différents projets (empowerment)?
- Les familles sont-elles impliquées dans le processus à un moment ou à un autre? Quelle est la réaction générale des familles face aux projets

2. Questions d'entrevue avec Josianne, intervenante à P.E.Y.O.

- Présentation
- Depuis combien de temps travailles-tu à PEYO?
- Quels sont les objectifs principaux dans le travail que font les intervenants de P.E.Y.O. auprès des jeunes adultes?
- Comment décrirais-tu ton rôle en tant qu'intervenante?
- Quelles sont les principales difficultés rencontrées dans ton travail d'intervention?
- Quelles sont selon toi les qualités ou aptitudes nécessaires pour travailler avec ces jeunes?
- Quelles techniques d'intervention utilises-tu avec ces jeunes?
- Quels sont les moments privilégiés pour intervenir?
- Quels sont selon toi les principaux obstacles auxquels sont confrontés ces jeunes?
- Quel est l'objectif principal de tes projets?
- Quels sont les groupes cibles?
- Quel est l'âge moyen des participant(e)s?
- Quelles sont les origines ethniques des participant(e)s?
- Quel est le ratio garçons-filles?
- Quelle approche adoptez-vous (coopération, relation hiérarchique, etc.) dans la réalisation des projets?
- Les familles sont-elles impliquées dans le processus à un moment ou à un autre? Quelle est la réaction générale des familles face aux projets?

- Des activités sont-elles plus populaires au près des garçons ou des filles?
- Impliquez-vous la communauté dans vos projets? (écoles, parents, amis, services municipaux, autres organismes communautaires, etc.)
- Comment les participants se réapproprient-ils les projets (*empowerment*)?
- Si tu enseignais les arts dans une école, que ferais-tu afin de tenir compte de la diversité ethnoculturelle des classes?

3. Questions pour entrevue de groupe et entrevues individuelles avec les jeunes de P.E.Y.O

- Présentations (noms, âges et origines ethniques)
- Que représentent la danse et la musique dans vos vies?
- Qu'est-ce qui vous intéresse dans les arts?
- Qu'est-ce qui vous intéresse dans le hip hop en particulier?
- Quelles valeurs sont véhiculées à travers le hip hop?
- Pourquoi venez-vous à P.E.Y.O.? Qu'est-ce que vous venez chercher que vous ne trouvez pas ailleurs?
- Quels souvenirs gardez-vous de vos cours d'arts au primaire et secondaire?
- Quels genres de projets auriez-vous aimé y faire?
- Pensez-vous que le hip hop pourrait être intégré dans des cours de musique aux niveaux primaire et secondaire?

APPENDICE B

Questions d'entrevues avec les art-thérapeutes qui animent des ateliers d'expression créatrice

1. Questions d'entrevue avec Louise Lacroix

- Introduction
- Pouvez-vous me parler de votre formation?
- Pouvez-vous me parler du travail que vous faites actuellement à la clinique de psychiatrie transculturelle de l'hôpital pour enfants de Montréal?
- Pouvez-vous me faire une description de la clientèle qui est reçue à la clinique transculturelle?
- Par qui les usagers sont-ils référés lorsqu'ils arrivent à votre clinique?
- Y a-t-il des manques au niveau des ressources pour les jeunes immigrants et réfugiés (enfants et adolescents) à Montréal? (Le nombre de ressources est-il suffisant? Les services offerts sont-ils complets?)
- Quels sont les principaux obstacles auxquels vous êtes confrontés en œuvrant auprès de cette clientèle?
- Quels sont les principaux obstacles auxquels sont confrontés les jeunes immigrants et réfugiés lors de leur intégration au Québec?
- Comment intégrez-vous les arts lors de vos interventions avec les jeunes?
- Lorsque vous effectuez un suivi auprès d'un jeune, de quelle façon impliquez-vous la famille et la communauté?
- Pourquoi et comment les projets d'expression créatrice sont-ils nés?
- Quelle est la clientèle visée par ces projets?
- Quel en est l'objectif principal?
- Quelles écoles ciblez-vous avec ce projet?
- Quelles sont les principales difficultés rencontrées?
- Quelles sont les réactions des jeunes participants? Des familles? Des professeurs et autres intervenants dans le milieu?

2. Questions d'entrevue avec Francine Nadeau

- Présentation et résumé du parcours professionnel
- Comment votre projet est-il né?
- Quel en est l'objectif principal?
- Comment le présentez-vous aux écoles et aux professeurs?
- Êtes-vous confrontée à certaines résistances? Et si oui, de quelle nature sont-elles?
- Comment impliquez-vous les professeurs et les autres intervenants dans le projet?
- Quelle place prennent les familles dans votre projet?
- Effectuez-vous un suivi après la fin du projet?
- Quelles sont selon vous les principales difficultés auxquelles sont confrontés les professeurs qui travaillent en milieu multiethnique?
- Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les jeunes issus de l'immigration?
- Comment les enseignants en arts pourraient-ils s'inspirer de votre travail pour adapter leur pratique à des classes multiethniques?

3. Questions d'entrevue avec Marie-France Gauthier

- Présentation
- Quel est le lien entre votre travail dans ce centre communautaire et les projets initiés par le Dr Rousseau et son équipe à la clinique de psychiatrie transculturelle?
- Comment les écoles sont-elles sélectionnées?
- Comment introduisez-vous votre projet?
- Quel est l'objectif principal?
- Comment les professeurs réagissent-ils à ce projet?
- Est-ce que vous faites un suivi après la fin des ateliers?
- Pourquoi utilisez-vous la drama-thérapie avec les adolescents? (En quoi ce médium est-il plus approprié?)
- Est-ce que le manque de langage peut devenir une barrière?

APPENDICE C

Questions d'entrevue avec une enseignante à la maternelle

- Présentations
- Dans quelle école travailles-tu?
- Peux-tu me décrire ton école et ta classe en particulier?
- Quelles sont les particularités de ta clientèle? Quelles sont les difficultés rencontrées et les aspects positifs?
- Comment le projet de prévention par le jeu de sable t'a-t-il été présenté?
- À quel moment s'est-il déroulé?
- Quelle était ta participation, ton rôle dans ce projet?
- Le projet a-t-il amené des changements chez des élèves? Dans la dynamique de la classe?
- Est-ce que cela a changé ta perception des élèves? As-tu vu des choses que tu n'avais pas remarquées auparavant?
- Est-ce que les répercussions se sont fait sentir le reste de l'année?
- Qu'est-ce que tu en as retiré? As-tu adapté des choses dans ton enseignement?

APPENDICE D

Grille d'observation dans les projets

Date	
Horaire	
Activité(s)	
Nombre de participant(e)s	
Intervenant(e)s	

Accueil

Attitude de(s) intervenant(es) :

Comportement des participants :

Routines, échange :

Seuil de tolérance de l'intervenant :

Organisation matérielle

Préparation :

Distribution :

Localisation du matériel :

Temps requis :

Exercice

Objectifs, consignes :

Matériel, illustration, démonstration :

Temps requis :

Déclencheur (percevoir, mise en situation)

Type de déclencheur (verbal, auditif, tactile, kinesthésique, etc.) :

Matériel :

Temps requis :

Réalisation (production, élaboration)

Objectifs :

Étapes :

Matériel :

Consignes verbales, visuelles, écrites :

Temps requis :

Interventions de groupe

Verbales, non verbales :

Disciplinaires (en relation avec l'enseignement des arts) :

Comportementales :

Motivation, renforcement positif, réprimandes :

Temps requis :

Particularités, remarques :

Interventions individuelles

Verbales, non verbales :

Disciplinaires, comportementales :

Motivation, renforcement positif, réprimandes :

Temps requis :

Particularités, remarques :

Retour sur l'activité

Choix d'images, mode de présentation :

Participation, questions, dialogues :

Objectifs :

Temps requis :

Rassemblement, départ

Attitude de l'intervenant, routines :

Comportement des élèves, échanges :

Temps requis :

Code de vie et règles de conduites

Verbal, non-verbal, illustré, etc. :

Caractéristiques du groupe

Motivation, engagement, coopération

APPENDICE E

AUTORISATION D'ENREGISTRER, DE FILMER ET DE PHOTOGRAPHER

Le matériel audio-visuel sera utilisé seulement pour des fins éducatives et scientifiques.

Je soussigné(e).....accorde par la présente, à

Nom

Alexandra Perras, étudiante à l'université du Québec à Montréal,

Nom

l'autorisation de me photographier, de me filmer, de m'enregistrer et de reproduire mon image pour des fins éducationnelles et scientifiques.

l'autorisation d'utiliser mes créations (bandes sonores, films, photographies, etc.) pour des fins éducationnelles et promotionnelles.

Je renonce à toute rémunération et à toute réclamation contre

.....Alexandra Perras.....du fait de cette autorisation.

Nom

Et j'ai signé à Montréal, le.....

Date

.....

Signature

RÉFÉRENCES

- Amyot, Y. (2003). *Le marcheur pédagogue*. Paris : Éditions l'Harmattan, 192 p.
- Barudy, J. (1988). « La valeur thérapeutique de la solidarité et de l'espoir. Dans *Réfugiés – Les traumatismes de l'exil*, p. 123-145, Bruxelles : Bruylant – Bruxelles.
- Beiser, M. (1988). The Mental Health of Immigrants and Refugees in Canada. *Santé Culture*, 2, p. 197-213
- Berthelot, Jocelyn. (1990). *Apprendre à vivre ensemble : immigration, société et éducation*, 2^e édition. Montréal : Éd. Saint-Martin, 187 p.
- Binette, M. (1992). Des indices de deuil dans un projet artistique et dans un projet pédagogique en arts plastiques auprès des adolescents immigrés dans une classe d'accueil. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 121 p.
- Bogdan, R. et S. K. Biklen, (1982). *Qualitative Research for Education : An Introduction to Theory and Methods*. États-Unis : Allyn and Bacon, Inc, 252 p.
- Boisvert, C. (2003). Parents d'ados : de la tolérance nécessaire à la nécessité d'intervenir. Québec : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, 206 p.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec, 169 p.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 330 p.
- Brunel, S. et L. Bruenlle-Lavoie, (dir. publ.). (2004). *La murale urbaine : pratiques et fonctions*. Gouvernement du Québec : Commission des biens culturels du Québec, 62 p.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*, 2^e édition. Canada : Gaëtan Morin éditeurs, 326 p.
- Cyrulnik, B. (2002). *Le murmure des fantômes*. France : Éditions Odile Jacob, 259 p.
- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. France : Éditions Odile Jacob, 218 p.

- Darts, D. (2006). Art Education for a Change : Contemporary Issues and the Visual Art. *Art Education*, 59 (5), p.6-12
- Davidson, M. (2000). « Catching Time » : Pathways to Engagement in the Elementary Classroom through the Visual Arts. Thèse de doctorat, Montréal, Université Concordia, 275 p.
- Dubreuil, B. (2006). Habernas et la classe de Madame Lise. *Le Devoir*, samedi 18 novembre, p. B 6.
- Duncum, P. (2001). Visual Culture: Developments, Definitions, and Directions for Art Education. *Studies in Art Education*, p. 101-112.
- Duncum, P. (1999). A Case for an Art education of Everyday Aesthetic Experiences. *Studies in Art education*, 40 (4), p. 295-311.
- Efland, A.D. (1995). Change in the Conceptions of Art Teaching. Dans *Context, Content and Community in Art Education*, sous la dir. de Ronald W. Neperud, p. 25-40. New York : Teachers College Press, 260 p.
- Fronteau, J. (2000). Le processus migratoire: la traversée du miroir. Dans *L'intervention interculturelle*, sous la dir. de Gisèle Legault, p.1-40. Montréal : Gaëtan Morin éditeurs, 364 p.
- Fortin, F. (1966). Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation. Ville Mont-Royal : Décarie, 379 p.
- Gagnon, Alain-G. (2000). Playdoyer pour l'interculturalisme. *Possibles Interculturalisme québécois*, 24 (4), automne, p.11-25.
- Galland, O. (1997). L'entrée des jeunes dans la vie adulte. Problèmes politiques et sociaux, 794, p.3-76.
- Gaillat, E. (2002). L'art, un détour pas comme les autres. *Art et Thérapie*, 2 (52-69), p.80-81.
- Gassel, M. (1994). *Des histoires pour apprendre : une autre manière de communiquer*. Belgique : Éditions Savoir pour Être, 103 p.
- Guay, C. (2001). Simone-Monet: une école ouverte sur la communauté et sur le monde. Dans *L'apport de la culture à l'éducation: Actes du colloque Recherche: culture et communication* (Montréal 16 et 17 mai 2000), sous la dir. de Julien, L. et Santerre, L. Montréal : éditions Nouvelle.

- Hart, L.M. (1991). Pluralisme esthétique et enseignement des arts au Québec. Dans *Pluriethnicité, éducation et société construire un espace commun*, sous la dir. de Fernand Ouellet et Michel Pagé, p. 371-398. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 594 p.
- Hicks, R., Lalonde, R.N., et Pepler, D. (1993). Psychosocial Considerations in the Mental Health of Immigrant and Refugee Children. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 12(2), p.71-87.
- Howard, G.S. (1991). A narrative approach to thinking, cross-cultural psychology and psychotherapy. *American Psychologist*, 46 (3), p.187-197.
- James, P. (2000). "I am in the Dark Forest": Personal Analogy as a way to Understand Metaphor. *Art Education*, 53 (5), p.6-11.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L., p.225-245. Sherbrooke: Éditions du CPR, 350 p.
- Lagoutte, D. (1991). *Enseigner les arts plastiques*. France : Hachette Écoles, 222 p.
- Latif, G. (1988). *L'école québécoise et les communautés culturelles au Québec : rapport déposé au bureau du sous-ministre*. Québec : Ministère de l'éducation, 99 p.
- Lefler Brunick, L. (1999). Art As a Survival Tool for Immigrant and Refugee Students. *Art Education*, 52 (4), p.12-17.
- Legault, G. (dir. publ.). (2000). *L'intervention interculturelle*. Montréal : Gaëtan Morin éditeurs, 364 p.
- Legendre, G. (2000). Les enjeux interculturels de l'adolescence et l'intervention. Dans *L'intervention interculturelle*, sous la dir. de Gisèle Legault, p.311-327. Montréal : Gaëtan Morin éditeurs, 364 p.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd. Montréal : Guérin; Paris: Eska.
- Liébard, X. (2002). L'expérience chinoise : Un atelier vidéo avec des élèves non francophones. *Art et Thérapie*, 80-81, p.78-84.
- Marché, T. (1998). Looking Outward, Looking In: Community in Art Education. *Art Education*, may, p. 6-13.

- Martin, L. (2003). *La stratégie d'intervention "Agir Autrement" pour la réussite des jeunes du secondaire en milieu défavorisé et les élèves immigrants ou issus des communautés culturelles*: Atelier B-11 dans le cadre du colloque Intégration et scolarisation des élèves immigrants (23 mai 2003). Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Canada : Les Presses de l'Université de Montréal, 263 p.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 275 p.
- Merry, W. (1988). Revue de la littérature sur la santé mentale des immigrants. *Santé et Culture*, 5 (1), p.37-74.
- Mucchielli, A. (dir. pub.). (2002). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Naditch, M. P. and R. F. Morrissey, (1976). Role Stress, Personality, and Psychopathology in a group of Immigrant Adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 85 (1), p.113-118.
- Notes de cours. (2002). PSE-1106 : Écologie sociale du développement. Université de Montréal.
- Notes de cours. (2006). ATH-2005 : Art-thérapie auprès des enfants et des adolescents. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Paringaux, R.P. (1991). Progression de la misère et de l'insécurité dans les pays pauvres. *Le monde diplomatique*, Juin.
- Perreault, M. et G. Bibeau, (2003). *La Gang : une chimère à apprivoiser. Marginalité et transnationalité chez les jeunes Québécois d'origine afro-antillaise*. Montréal : Éditions du Boréal, 391 p.
- Pontbriand, C. (2001). L'idée de la communauté. *Parachute*, 102.
- Québec, ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des communautés culturelles. (1995) *Profil des communautés culturelles du Québec*. Québec : Les Publications du Québec, 654 p.
- Québec, ministère de l'éducation. (1998). *Une école d'avenir: Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Les publications du Québec, 48 p.

- Rey, A et Rey-Debove (dir. pub.). (1983). *Le petit robert 1: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Richard, M. (2005a). *La culture populaire chez les jeunes*. Canada : Les Presses de l'Université du Québec, 103 p.
- Richard, M. (2005b). *Culture populaire et enseignement des arts*. Canada: Les Presses de l'Université du Québec, 256 p.
- Richard, M. et S. Lemerise, (1998). Pour un modèle ouvert de pédagogie artistique. Dans *Les arts plastiques à l'école*, sous la dir. de Richard, M. et Lemerise, S., p. 343-354. Montréal : Les éditions Logiques, 354 p.
- Roskies, E. (1978). Immigration and Mental Health. *Canada's Mental Health*, 26 (2, 4, 6).
- Rousseau, C. et A. Drapeau, (2002). Santé Mentale - chapitre 11. Dans *Santé et bien-être des immigrants récents au Québec: une adaptation réciproque? Étude auprès des communautés culturelles 1998-1999*, p.211-245. Institut de la statistique Québec (Ed). Montréal: Les Publications du Québec, 341 p.
- Rousseau, C. (2000). Les réfugiés à notre porte : Violence organisée et souffrance sociale. *Criminologie*, 33 (1), p.185-201.
- Rousseau, C., L. Lacroix, D. Bagilishya, et N. Heusch, (1999). *Ateliers d'expression créatrice en milieu scolaire pour les enfants immigrants ou réfugiés*. Rapport aux écoles.
- Rousseau, C., A. Drapeau, et E. E. Corin, (1997). *Influence des facteurs psychosociaux sur la santé mentale des adolescents réfugiés*. Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale. Montréal : Hôpital de Montréal pour enfants, Département de psychiatrie.
- Roy, G. (2000). Les modèles de pratique. Dans *L'intervention interculturelle*, sous la dir. de Gisèle Legault, p.131-145. Montréal : Gaëtan Morin éditeurs, 364 p.
- Sepúlveda, L. (2003). *Les roses d'Atacama*. Paris : Éditions Métailié, 159 p.
- Shaffer, D.R. (1999). *Developmental psychology childhood and adolescence*, fifth edition. United States of America: Brooks/Cole Publishing Company, 641 p.
- Tappolet, U. (1983). *La thérapie par la marionnette et le conte de fées : la thérapie par le jeu et l'art*. Paris : Association Marionnette et Thérapie, p.2-20.

- Tremblay, J. (2002). *L'art qui relie : un monde de pratique artistique dans la communauté, émergence de sens à travers l'art collectif*. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 172 p.
- Trudel, M. 2006. *Conjuguer l'art au singulier ou au pluriel? Analyse des représentations d'étudiants en arts visuels et médiatiques au sujet de l'enseignement de leur discipline en contexte scolaire pluriculturel*. Thèse de doctorat, Montréal (Qc) : Université Concordia, 316 p.
- William, C.L. et J.W. Berry, (1991). Primary Prevention of Acculturation Stress Among Refugees : Application of Psychological Theory and Practice. *American Psychologist*, 46 (6), p.632-641.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Trad. de l'anglais par Claude Monod et J.B. Pontalis. Paris : Gallimard, 218 p.

Sites Internet

- Association canadienne pour la santé mentale - Filiale de Montréal. En ligne. <www.cmha.ca>. Consulté le 24 novembre 2004.
- Boukhari, S. (2001). Boris Cyrulnik: il y a une vie après l'horreur. *Courrier de l'Unesco*. En ligne. <www.unesco.org/courier/2001_11/fr/dires.htm>. Consulté le 3 juin 2007.
- Brisson, P. (1997). L'approche de réduction des méfaits : sources, situation, pratiques. En ligne. Montréal : Comité permanent de lutte à la toxicomanie. <www.toxico.info/documentation/page2.html>. Consulté le 13 août 2006.
- DeNobriga, K. et M. Schwarzman, (1999). Community-based Art for Social Change. Community Arts Network. En ligne. <www.communityarts.net/readingroom/archivefiles/1999/10/communitybased.php>. Consulté le 17 avril 2005.
- Enfants réfugiés du monde. En ligne. <www.enfantsrefugiesdumonde.org>. Consulté le 5 mars 2007.
- Groupe de travail sur l'accès aux professions et métiers réglementés. (2005). Les personnes immigrantes formées à l'étranger et l'accès aux professions métiers réglementés. Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles : Direction des affaires publiques et des communications, 113 p. En ligne. <www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/Consultation-AccesMetiersProfessions.pdf>. Consulté le 10 mai 2007.

Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés. En ligne. <www.unhcr.fr>. Consulté le 31 mars 2007.

Haut Commissariat pour les réfugiés. (2006). *Protéger les réfugiés*. Suisse : UNHCR, 22 p. En ligne. <www.unhcr.fr>. Consulté le 31 mars 2007.

Haut Commissariat pour les réfugiés. (2000). *Les réfugiés dans le monde. Cinquante ans d'action humanitaire*. Paris : Éditions Autrement, 338 p. En ligne. <www.unhcr.fr>. Consulté le 31 mars 2007.

Hiphopcore. En ligne. <www.hiphopcore.net/articles/histoiredurap01.php3>. Consulté le 24 juillet 2006.

Kirmayer, L.J., D. Groleau, J. Gudzer, C. Blake, et E. Jarvis, (2003). Cultural Consultation : A Model of Mental Health Service for Multicultural Societies. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48, p.145-153. En ligne. <www.cpa-apc.org/Publications/Arcives/CJP/2003/april/kirkmayer.asp>. Consulté le 10 mai 2007.

Lehman College : City University of New York. En ligne. <<http://www.lehman.edu/publicart/biography.htm#anchor1433824>>. Consulté le 28 mai 2007.

ONF. En ligne. <www.videoparadiso.ca>. Consulté le 10 février 2007.

P.E.Y.O. En ligne. <www.peyo.org>. Consulté le 10 mai 2007.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. En ligne. <<http://www.mels.gouv.qc.ca>>. Consulté le 15 avril 2007.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (1998). *Politique et plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. En ligne. <www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-plans.htm>. Consulté le 2 mai 2007.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Programme de formation de l'école québécoise pour le premier cycle de l'enseignement secondaire*. En ligne. <www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation_secondaire/prformsec1ercycle.htm>. Consulté le 2 mai 2007.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Programme de formation de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire*. En ligne. <www.meq.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/index.htm>. Consulté le 2 mai 2007.

- Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Programme de soutien à l'école montréalaise*. En ligne. <www.mels.gouv.qc.ca/ecoilemonrealaise/>. Consulté le 2 juin 2007.
- Québec, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. En ligne. <www.micc.gouv.qc.ca>. Consulté le 10 mai 2007.
- Québec, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. (1991). *Au Québec, pour bâtir ensemble – Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, 104 p. En ligne. <www.micc.gouv.qc.ca/fr/minister/vision-mission.html>. Consulté le 3 juin 2007.
- Sony. En ligne. <www.mtlstreets.com>. Consulté le 25 juin 2007.
- Renaud, J. et T. Cayn, (2006). Un emploi correspondant à ses compétences? Les travailleurs sélectionnés et l'accès à un emploi qualifié au Québec. Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 53 p. En ligne. <www.micc.gouv.qc.ca>. Consulté le 27 juillet 2006.
- Rousseau, C., L. Kirmayer et G.B ibeau, (2003). Santé mentale et communautés culturelles. Texte pour la Consultation- Audiences publiques. Services des communications. Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal. En ligne. <www.santemontreal.qc.ca/fr/planstrategique/pdf/Avis/cusm_com_culturel2.pdf>. Consulté le 21 mars 2004.
- Sparc. En ligne. <www.sparcmurals.org>. Consulté le 29 janvier 2007.
- Tréguer, A. (1999). Peindre sur les murs pour se réinsérer : Los Murales de la Concordia. *Courrier Unesco*, 52, 3, p.14-16. En ligne. <www.unesco.org/courier/1999_03/fr/apprend/txt1.htm>. Consulté le 29 janvier 2007.
- Turcotte, N. (dir. pub.). (2006). Tableaux sur l'immigration au Québec 2001-2005. Québec : Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. En ligne. <<http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigratio...>>. Consulté le 27 juillet 2006.
- Ville de Montréal. (2002). En ligne. <www.ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/Aff_interculturelles_FR/media/documents/7_cote-des-neiges.pdf>. Consulté le 31 juillet 2006.
- Ville de Montréal. (2001). Profil socio-économique de l'arrondissement Villeray-Saint-Saint-Michel-parc-Extension. En ligne. <www.netzonemedia.com/ecopeq/s/Profi_socio_economique_de_arrondissement_VSP.pdf> Consulté le 25 juin 2007.

Ville de Montréal. *Guide du citoyen*. En ligne. <www.ville.montreal.qc.ca>. Consulté le 31 juillet 2006.

Wikipédia. En ligne. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Hip_hop>. Consulté le 24 juillet 2006.

Wikipédia. En ligne. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Donald_Winnicott>. Consulté le 16 décembre 2006.

Wikipédia. En ligne. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Objet_transitionnel>. Consulté le 16 décembre 2006.