

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA VILLE DE MONTRÉAL COMME LIEU DE CRÉATION DES LIENS  
MÉTISSÉS ENTRE LES JEUNES D'ORIGINE LATINO-AMÉRICAINES ET LA  
SOCIÉTÉ D'ACCUEIL : L'ÉTUDE DU CAS DE L'ATELIER DE PRODUCTION  
VIDÉO « GÉNÉRATIONS » DE LA FONDATION LATINARTE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN COMMUNICATION

PAR

DIANA MORA

JANVIER 2016

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

Ce mémoire marque la fin d'un parcours que j'ai entrepris il y a plusieurs années à Montréal, une quête personnelle qui trouve aujourd'hui son aboutissement. Je souhaite remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à mon mémoire et qui ont laissé une marque profonde dans ma construction professionnelle et personnelle au Canada.

Tout d'abord je remercie mes directrices de mémoire Catherine Montgomery et Michèle-Isis Brouillet, du Département de communication sociale et publique de l'UQAM, pour leur soutien, leur compréhension, leur orientation et leur encouragement tout au long du processus. Leur rigueur a permis à mon mémoire de répondre de manière adéquate à toutes les exigences requises.

Je remercie énormément toute l'équipe de LatinArte et, en particulier, sa directrice, Angela Sierra, gestionnaire infatigable de la culture latino-américaine et celle qui m'a ouvert la porte d'entrée de cet univers merveilleux qu'est l'atelier *Génération*s. Merci de m'avoir donné une raison de plus de me sentir fière d'être Latino-Américaine à Montréal.

Je remercie aussi ceux qui sont au cœur de mon mémoire, mes répondants. Ils resteront toujours l'un de mes plus beaux souvenirs. Leurs histoires ont nourri la mienne et ont donné un sens à tout ce projet grâce à leur honnêteté et leur sagesse.

À Bea, merci pour son écoute, ses conseils et pour m'avoir aidée à trouver une réponse. Merci pour son intérêt constant apporté à mon mémoire.

À Aude, pour son travail de correction ainsi que son exigence infatigable. Ce mémoire est aussi en partie le sien. Merci pour son travail judicieux et soigné.

Je remercie spécialement Pierre Van Male, les Risa, les Fusa, les Desa, les Bourges-Enciso, les Cauchois-Benavides, Stéphanie-Rose et tous ceux qui, à un moment donné, m'ont donné un coup de main tout au long de cette maîtrise. Merci pour vos encouragements.

À ma famille, tout autour de la planète, spécialement Mama et Doña et mes sœurs, Marcela et Constanza. Ce travail n'aurait pas été possible sans leur soutien. Merci d'être toujours là. Même à plusieurs milliers de kilomètres, merci de trouver toujours la façon de m'aider même lorsque je manque de souffle. Merci de prendre un avion juste pour me soutenir et me donner du courage. Avec vous, la distance ne sera jamais une raison de vous oublier.

Finalement, à Jorge et Victor parce que ce mémoire n'aurait jamais vu le jour sans eux. Mon mémoire ne serait que des pages sans âme, sans passion et sans amour sans leur soutien infailible. Je les remercie de me permettre de garder les pieds sur terre grâce à des racines fortes et de me donner des ailes pour aller plus loin. Merci de continuer sans cesse à me donner une raison de me sentir chez moi, peu importe l'endroit.

À tous les immigrants que je croise sur mon chemin et qui m'offrent une raison de continuer, gracias!

## AVANT-PROPOS

Nous laissons tout derrière nous avant de quitter notre terre natale. Notre valise pleine remplie de souvenirs, mais surtout des rêves. Le rêve de réussir, de recommencer, de faire une vie. Pour la grande majorité, le départ est une décision volontaire, choisie, attendue et souhaitée. Pourtant, nos enfants nous suivent comme des protagonistes d'une décision d'autrui qui changera leurs vies à jamais.

Mon mémoire de maîtrise répond à mon sentiment profond de trouver dans le reflet de tous les immigrants que j'ai croisés, l'inspiration pour avancer sans crainte comme professionnelle, comme mère et comme immigrante au Canada.

À Victor et Jorge, phares et boussoles de mon voyage.

## TABLE DE MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
AVANT-PROPOS .....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	xi
RÉSUMÉ .....	xii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Les caractéristiques générales de l’immigration et des immigrants latino-américains à Montréal .....	5
1.2 Le processus d’adaptation migratoire .....	7
1.3 Les jeunes et l’immigration.....	9
1.3.1 Les défis d’intégration des jeunes immigrants .....	10
1.4 Le potentiel de l’art, des technologies de l’information et de la communication comme outils d’intervention interculturelle .....	11
1.4.1 Actions mise en place à Montréal .....	13
1.5 La Fondation LatinArte.....	17
1.5.1 L’atelier de production vidéo Générations.....	18
1.6 Les questions et objectifs de recherche .....	19
1.7 La pertinence de la recherche.....	20
CHAPITRE II	
LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....	22
2.1 Le concept d’identité.....	22

2.1.2 L'identité personnelle .....	23
2.1.3 L'identité culturelle.....	24
2.2 La médiation culturelle .....	25
2.3 L'intervention interculturelle .....	26
2.3.2 Les compétences interculturelles comme objectif de l'intervention interculturelle .....	27
2.4 La médiation culturelle croisée à l'intervention interculturelle pour les populations issues de l'immigration .....	28
2.5 Les conclusions du cadre de référence.....	30
CHAPITRE III	
LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE .....	32
3.1 La posture épistémologique interprétative et compréhensive .....	32
3.2 La stratégie de recherche : l'étude de cas.....	33
3.3 La démarche de cueillette de données.....	34
3.3.1 Le préterrain : l'observation participante .....	35
3.3.2 Les entretiens semi-directifs destinés aux participants de l'atelier de production vidéo.....	36
3.3.3 L'échantillon et les aspects généraux des entretiens.....	37
3.3.4 Les caractéristiques des participants interviewés .....	39
3.3.5 L'analyse du matériel audiovisuel.....	40
3.4 La stratégie d'analyse de données.....	42
3.4.1 L'épuration des données .....	42
3.4.2 Le codage et triage de l'information .....	43
3.4.3 L'analyse et l'interprétation des données.....	45
3.5 La validité et les limitations de la recherche .....	45

3.6 Les considérations éthiques.....	46
CHAPITRE IV	
LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS .....	47
4.1 L'atelier Générations du point de vue de la Fondation LatinArte .....	48
4.1.1 Les antécédents du projet Générations.....	48
4.1.2 La sélection des participants .....	50
4.1.3 La sélection des lieux emblématiques.....	51
4.1.4 La rencontre interculturelle au cœur du projet Générations .....	52
4.1.5 Les TIC et les arts dans la promotion de la culture latino-américaine.....	52
4.2 Le point de vue des enfants participants : <i>Générations</i> comme lieu de rencontre et de découverte .....	53
4.2.1 Le processus migratoire des enfants participants.....	54
4.2.2 Les expériences préalables des enfants .....	57
4.2.3 Les raisons des enfants pour la participation à l'atelier .....	58
4.2.4 Les éléments d'appartenance identitaire des jeunes participants.....	59
4.2.5 Une rencontre interculturelle latino-américaine et québécoise .....	62
4.2.6 La découverte de la Ville de Montréal par les enfants latino-américains...	64
4.2.7 L'intérêt des enfants par les TIC et les arts.....	65
4.2.8 Les préférences artistiques des enfants .....	67
4.3 Le point de vue des personnes âgées d'origine québécoise : une histoire, plusieurs visages .....	68
4.3.1 Les raisons de la participation des personnes âgées à l'atelier .....	68
4.3.2 Les perceptions des participants aînés par rapport au processus migratoire des enfants.....	71
4.3.3 La rencontre interculturelle pour les participants aînés .....	72

4.3.4	Montréal : une ville, plusieurs histoires.....	75
4.3.5	Les participants aînés et leur perception des TIC et des arts dans le projet Générations.....	78
4.4	Le point de vue des LatinArtistas : l'art qui change des vies.....	80
4.4.1	Les expériences antérieures des artistes d'origine latino-américaine .....	80
4.4.2	Les raisons de la participation des artistes à l'atelier.....	82
4.4.3	À propos du processus de production de l'atelier Générations.....	83
4.4.4	La réaffirmation identitaire des jeunes d'origine latino-américaine grâce aux TIC et les arts .....	86
4.4.5	Le rôle des TIC et des arts dans le dialogue interculturel du projet Générations.....	89
4.5	Les points faibles de l'atelier Générations.....	91
4.5.1	Le temps d'exposition aux TIC et aux arts .....	91
4.5.2	Le temps pour la création de liens interculturels .....	92
4.6	Les résultats de l'analyse du matériel audiovisuel.....	94
4.6.1	Le documentaire <i>Générations</i> .....	94
4.6.2	<i>Je suis d'ici et de là-bas</i> : la chanson du documentaire <i>Générations</i> .....	99
CHAPITRE V		
L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....		102
5.1	L'analyse transversale des résultats .....	102
5.2	L'atelier Générations : un renforcement de l'identité en construction des jeunes .....	103
5.2.1	Ma personnalité, mes choix! .....	104
5.2.2	L'identité d'un enfant latino-américain à Montréal.....	105
5.3	Les liens métissés tissés dans la Ville de Montréal .....	106
5.4	Les interventions artistiques, les TIC et le dialogue interculturel.....	108

5.5 Les compétences transférables au milieu interculturel .....	111
CONCLUSION .....	117
ANNEXE A LES GRILLES D'ENTRETIEN .....	121
ANNEXE B L'ANALYSE DU MATÉRIEL AUDIOVISUEL .....	126
ANNEXE C TABLEAU DES PARTICIPANTS INTERVIEWÉS .....	127
ANNEXE D CHANSON « JE SUIS D'ICI ET DE LÀ-BAS ».....	132
ANNEXE E FORMULAIRES DE CONSENTEMENT .....	133
RÉFÉRENCES.....	139

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Thématiques du processus de codage.....	44
4.1 Dimensions d'interprétation de l'information.....	102
4.2 Schéma interprétatif .....	115

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

TIC	Technologies de l'information et la communication
OBNL	Organisme à but non lucratif
PMI	Programme Montréal Interculturel
ENM	Enquête nationale auprès des ménages
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAM	Université du Québec à Montréal
PEI	Programme d'éducation internationale
IYP	International Youth Parliament
MPI	Ministère italien de l'instruction publique

## RÉSUMÉ

Ce mémoire de maîtrise vise à analyser l'atelier de production vidéo *Génération*s proposé par la Fondation LatinArte et réalisé dans le cadre du Programme Montréal interculturel pendant l'été 2014.

L'atelier s'est construit autour d'une rencontre interculturelle et intergénérationnelle qui a stimulé les échanges entre un groupe de douze enfants d'origine latino-américaine, de quatre personnes âgées d'origine québécoise et d'artistes latino-américains habitant l'île de Montréal. Grâce à l'utilisation des TIC et des arts, les jeunes, protagonistes de l'atelier ont été invités à faire la production d'extraits vidéo qui ont servi à la création du film *Génération*s.

À partir d'une méthodologie qualitative interprétative et compréhensive et d'une étude de cas comme stratégie de recherche, ce mémoire se penche sur le croisement entre l'intervention interculturelle et la médiation culturelle. L'objectif est de documenter la construction identitaire, le développement de compétences interculturelles et la création de liens entre les jeunes immigrants et la société d'accueil.

À cet effet, la communication interculturelle est au cœur de notre analyse. Elle se présente comme une façon de créer des rapports entre les participants vers la création de représentations sociales partagées et le développement de stratégies de revendication identitaire pour les jeunes porteurs des multiples appartenances culturelles.

Mots-clés : immigrants, intervention interculturelle, médiation culturelle, enfants latino-américains, artistes latino-américains, personnes âgées, arts, technologies de l'information et de la communication, compétences interculturelles, organismes à but non lucratif.

## INTRODUCTION

*« Regarde bien ma démarche (je viens d'ici et de là-bas)  
Écoute bien mon accent (je viens d'ici et de là-bas)  
Regarde mon corps tu verras (je viens d'ici et de là-bas)  
Je viens d'ici et de là-bas! »*

*Chanson pour le film Générations — LatinArte, 2014*

Selon l'Enquête nationale auprès des ménages menée par Statistique Canada en 2011, la population québécoise appartenant à une minorité visible représentait 11 % de la population québécoise<sup>1</sup>, ce qui témoignait d'une croissance comparativement au 8.8 % identifiés en 2006.<sup>2</sup> La Ville de Montréal compte à elle seule 120 communautés culturelles<sup>3</sup> qui, avec leurs différentes traces identitaires, habitent et transforment le territoire. En effet, selon les informations de Statistique Canada, le total des minorités visibles pour ce qui est des ménages privés à Montréal représente 30,3 % de la population totale.<sup>4</sup> Dans cette perspective, la ville prend la forme d'une mosaïque collective où plusieurs groupes coexistent, interagissent et créent finalement des liens.

Au sein de cet espace collectif, le dialogue interculturel s'avère un moyen essentiel d'interagir de façon harmonieuse dans une société qui valorise l'intégration de ses membres. À cet effet, plusieurs initiatives ont été prises de la part d'organismes qui

---

<sup>1</sup> [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE\\_syn\\_an2014.pdf](http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2014.pdf) consulté le 2 février, 2016

<sup>2</sup> <http://www.arrondissement.com/tout-get-document/s210-communautés-culturelles-nouveaux-arrivants/u4366?dzFormat=pdf> consulté le 20 octobre, 2015.

<sup>3</sup> <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/region/montreal.html> consulté le 20 octobre, 2015.

<sup>4</sup>

[http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL\\_STATS\\_FR/MEDIA/DOCUMENTS/09H\\_MI\\_NORIT%C9S%20VISIBLES.PDF](http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/09H_MI_NORIT%C9S%20VISIBLES.PDF) consulté le 2 février, 2016

mettent en place des actions pour offrir des espaces d'expression aux minorités culturelles qui en éprouvent le besoin.

Parmi les activités d'intervention pour les groupes minoritaires, nous pouvons mettre de l'avant celles fusionnant les arts et les technologies de l'information et de la communication (TIC). Nous nous concentrons sur celles-ci, car elles prennent une place de plus en plus déterminante auprès d'un jeune public étroitement concerné par l'utilisation de la technologie. Nous nous intéressons plus particulièrement au projet *Génération*s de la Fondation LatinArte. Celui-ci met en place un atelier de production vidéo subventionné par le Programme Montréal interculturel 2014 qui se présente comme une activité favorisant le dialogue interculturel entre les enfants d'origine latino-américaine et les personnes âgées d'origine québécoise. Par l'entremise d'une production artistique et technologique autour de l'histoire de la Ville de Montréal, l'activité s'articule comme un apprentissage sociohistorique sur la culture montréalaise, comme une exploration artistique et une intervention interculturelle menée par un organisme valorisant la diffusion de la culture latino-américaine avec les jeunes latino-américains comme groupe cible de l'activité.

Ce mémoire vise l'étude de cette démarche d'intervention afin d'en analyser les retombées sur la construction identitaire des jeunes participants d'origine latino-américaine. Par ailleurs, il examine l'impact de l'utilisation des TIC et des arts et évalue les résultats de cet outil dans la création des compétences interculturelles par les jeunes et la construction de liens sociaux avec la société d'accueil.

Notre intérêt de recherche a été motivé par le fait de documenter la façon dont les actions d'intervention interculturelle liées aux TIC et aux arts ont des conséquences sur les groupes et les individus. À cet égard, ces activités présentent une vision originale et distincte. « L'idée de proposer à des participants de s'exprimer sous la forme d'une création [...] repose donc sur le postulat que l'action [...] favorise un

décloisonnement entre les mondes de la fiction et de la réalité, de la sensibilité et la raison, de l'imaginaire et du tangible » (Loser, 2014 p. 136).

Ainsi, nous nous penchons sur les jeunes immigrants puisqu'ils conjuguent de multiples appartenances et traversent un processus de développement identitaire plus complexe. Leur construction identitaire se forge notamment à partir de différents cadres de référence parfois contradictoires tels que l'école, la famille et les pairs. Dans cette optique, la migration peut se révéler un processus complexe pour les jeunes étant donné que celle-ci représente une fracture avec le passé et une adaptation à un nouvel environnement rempli de défis. De plus, les jeunes ont un plus grand besoin d'identification culturelle à un moment déterminant de leur développement. Pour ces derniers, le processus d'intégration peut être plus éprouvant que pour les adultes (Linesch et collab., 2012).

Pour atteindre le résultat, la recherche présentée s'inscrit dans une démarche qualitative composée d'entrevues semi-dirigées et d'un échantillon de participants de l'atelier de production vidéo. Cinq jeunes d'origine latino-américaine, deux personnes âgées d'origine québécoise et deux artistes ont été invités à parler de leurs impressions par rapport à l'activité et de ses effets sur la vie des jeunes. Le travail sur le terrain est complété par l'analyse de quatre capsules audiovisuelles tirées du documentaire et de la vidéo de la chanson *Je viens d'ici et de là-bas* composée dans le cadre de l'atelier.

Ce mémoire se divise en six chapitres. Premièrement, nous définissons la problématique de départ. Pour cela, nous abordons les défis de l'immigration des jeunes latino-américains et l'exploration de différents projets liés à la médiation culturelle autour des dynamiques identitaires. Le deuxième chapitre permet de mettre en lumière les éléments les plus importants du cadre de référence tels que l'identité, l'intervention interculturelle et la médiation culturelle. Ensuite, dans le troisième chapitre, nous abordons la posture qualitative de notre méthodologie de recherche tout

en développant la définition de l'étude de cas comme stratégie pour la cueillette de données à partir entre autres d'entretiens semi-dirigés. Le quatrième chapitre quant à lui traite de la présentation et de l'analyse des résultats afin de nous introduire dans le contexte de recherche et d'identifier les aspects les plus importants qui découlent du travail sur le terrain et qui expliquent les méthodes de codage et de décodage de l'information. Le cinquième chapitre aborde l'interprétation des résultats. Dans celui-ci, nous définissons la nature du matériel d'analyse à partir de la recherche des informations amassées précédemment. Finalement, le sixième chapitre, soit la conclusion, nous éclaire sur les résultats de notre démarche ainsi que sur leur pertinence pour l'avancement des connaissances sur notre problématique de départ.

Nous espérons que ce mémoire offrira des informations qui pourront promouvoir la diversité culturelle à Montréal et qui pourront être utiles pour approfondir l'analyse des activités d'intervention interculturelle menées par des organismes culturels et communautaires comme LatinArte.

## CHAPITRE I

### LA PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre vise à identifier les aspects les plus importants autour de l'immigration des jeunes et les interventions mises de l'avant par le biais d'actions artistiques auprès de cette population. L'objectif du chapitre est de donner un portrait de la situation afin de comprendre les différents enjeux liés à la problématique de départ.

#### 1.1 Les caractéristiques générales de l'immigration et des immigrants latino-américains à Montréal

L'immigration au Canada telle que nous la connaissons aujourd'hui est le résultat de politiques mises en place à partir des années 60 lorsque le besoin de construire une économie d'expansion a obligé le gouvernement fédéral à créer des programmes de recrutement de main-d'œuvre hors du pays. L'immigration récente à Montréal et au Canada en général sera donc perçue comme une stratégie sociodémographique en réponse au vieillissement de la population et au manque de main-d'œuvre (Mujawamariya et Moldoveanu, 2006).

Selon l'Enquête nationale auprès des ménages publiée par Statistique Canada en 2011, 33 % de la population montréalaise représentait des immigrants nés dans d'autres pays que le Canada.<sup>5</sup> Entre 2012 et 2013, seulement, Montréal a reçu 37 500 immigrants sur

---

<sup>5</sup> [http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?\\_pageid=6897\\_67885704&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=6897_67885704&_dad=portal&_schema=PORTAL) site consulté le 18 juin 2014.

un total de 55 947 arrivés au Québec pendant la même période<sup>6</sup>, ce qui représente plus de la moitié des immigrants totaux de la province. Selon ce portrait migratoire, « la population s'identifiant comme Latino-Américaine d'origine est estimée à 12,9 % de la population immigrante montréalaise, qui totalise quant à elle 500 000 personnes, soit 27,6 % du total des Montréalais »<sup>7</sup>. La majorité de la population immigrante latino-américaine (82.8 %) a donc choisi la région métropolitaine de Montréal et principalement l'île de Montréal comme lieu d'arrivée et de permanence. En effet, six personnes sur dix d'origine latino-américaine habitent dans la région administrative de Montréal et parmi elles 93.8 % résident à Montréal.

Pour ce qui est des caractéristiques spécifiques à la population latino-américaine de Montréal, nous avons remarqué un manque d'information nous empêchant de l'identifier dans son ensemble. D'une part, les études se sont penchées sur des groupes particuliers (les Mexicains, les Chiliens, etc.) et d'autre part, sur l'ensemble subrégional, par exemple celui des Sud-Américains ou encore des Centre-Américains (Garcia Lopez, 2003). L'unité de cette population est donc difficilement définissable. À cet égard, l'aspect qui amalgame le plus d'individus à la catégorie latino-américaine est la langue. L'espagnol représente la langue commune de presque tous les pays latino-américains, à l'exception du Brésil (*Ibid.*, 2003). Selon l'ENM (2011), l'espagnol est la langue non officielle la plus répandue dans la région métropolitaine de Montréal, suivie de l'arabe et de l'italien (Statistique Canada, 2013).

Nous pouvons identifier certaines caractéristiques de la population latino-américaine dans l'ensemble de la province. Premièrement, les immigrants d'origine latino-américaine sont majoritairement de première génération (88.4 %) et la présence

---

6

[http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/profil06/societe/demographie/migrations/mig\\_tot06.htm](http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/profil06/societe/demographie/migrations/mig_tot06.htm)  
site consulté le 18 juin 2014

<sup>7</sup> [http://www.guidedespublics.com/latino/guide\\_II\\_1.html](http://www.guidedespublics.com/latino/guide_II_1.html) Site consulté le 18 juin 2014

d'enfants est très remarquée dans la communauté qui compte 46.4 % de jeunes de moins de 15 ans.<sup>8</sup> Deuxièmement, la majorité des Latino-Américains soulignent leur appartenance à une minorité visible tandis que 38.5 % affichent une appartenance latino-américaine avec au moins une autre appartenance ethnique (Gouvernement du Québec, 2010). En dépit de leur forte présence sur le territoire montréalais et québécois, les immigrants latino-américains tout comme les immigrants d'autres provenances présentent des problèmes d'adaptation à la vie économique et sociale de Montréal. Cette observation est mise en évidence par le fait que « le revenu moyen (21 539 \$) et le revenu médian (16 678 \$) des membres de la communauté latino-américaine sont inférieurs à ceux de l'ensemble de la population québécoise (32 074 \$ et 24 430 \$ respectivement) » (*Ibid.*, 2010 p. 6).

## 1.2 Le processus d'adaptation migratoire

Le processus d'adaptation migratoire est un phénomène complexe. Des caractéristiques telles que les conditions qui précèdent le départ ou la langue sont des éléments à considérer au moment de procéder à une analyse. Pour Fronteau et Legault, ce processus se divise en trois phases d'une durée variable pour chaque individu : *l'arrivée, la confrontation et l'ouverture* (Fronteau et Legault, 2008). À travers chacune de ces phases, l'immigrant fait face à des incertitudes qui peuvent être déterminantes pour le processus d'intégration.

D'abord, *l'arrivée* est selon Perras-Chenail (2008) caractérisée par le dépaysement et les premières découvertes du contexte d'accueil. À cet égard, Fronteau et Legault font une différenciation entre l'arrivée physique et l'arrivée psychologique. La première se rapporte à une adaptation au contexte physique (climat, géographie, etc.) tandis que la

---

<sup>8</sup> [http://www.guidedespublics.com/latino/guide\\_II\\_1.html](http://www.guidedespublics.com/latino/guide_II_1.html) site consulté le 18 juin 2014

deuxième réfère à une prise de conscience de l'immigrant quant aux enjeux de sa migration (Fronteau et Legault, 2008). Dans ce sens, une contradiction survient entre les contenus des codes culturels en présence quand il ne s'agit pas d'une contradiction émanant de la structure même de ces codes (Hohl et Normand, 1996).

L'arrivée psychologique est accompagnée d'une déconstruction et d'une reconstruction identitaires qui permettront à l'immigrant un réapprentissage l'amenant à *la confrontation*. Selon Fronteau et Legault, ce stade marque le début de l'intégration personnelle. Les chocs culturels appartiennent notamment à cette première étape de l'intégration et marquent l'extériorisation de ses contradictions avec la société d'accueil. Ceux-ci seront donc divisés entre le choc d'arrivée, choc d'une courte durée et très éphémère et le choc identitaire, choc d'une plus longue durée et plus déstabilisant (Fronteau et Legault, 2008). Le choc identitaire considéré comme normal dans un processus d'immigration peut, dans certains cas, devenir la source de problèmes majeurs et influencer la famille et le contexte immédiat du nouvel arrivant. Cependant, des facteurs tels que la résilience et la capacité d'adaptation peuvent résulter d'un processus migratoire moins complexe en matière d'intégration.

*L'ouverture* marque l'accomplissement du processus d'intégration à travers lequel l'immigrant vit l'acceptation de certains éléments externes et l'adoption interne des changements dans ses valeurs (*Ibid.*, 2008). Durant cette étape, le nouvel arrivant se construit une identité que nous pouvons qualifier « d'hybride » en raison du temps qui a passé depuis son arrivée et des expériences qu'il a acquises. Finalement, nous pouvons mentionner qu'« adaptation et intégration vont de pair [...] L'adaptation est un processus qui repose sur la personne; l'intégration, un processus qui porte plutôt sur la société hôte. [...] Car l'individu s'adapte et s'insère alors que la société s'ajuste et intègre » (Fronteau, 2000 p. 38). Compte tenu de ce qui précède, la notion d'ouverture peut être considérée comme un processus de réciprocité entre l'individu et la société hôte qui intègre ce dernier.

### 1.3 Les jeunes et l'immigration

Jusqu'à présent, nous avons abordé les différentes étapes du processus d'adaptation des immigrants. Pour les jeunes immigrants toutefois ce processus est souvent accompagné d'une crise identitaire propre à leur âge. L'adolescence<sup>9</sup> marque une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte et amène une redéfinition identitaire. En effet, durant l'adolescence, la recherche identitaire est associée à une différenciation individuelle qui se fait à partir d'un processus de socialisation (Steinbach et Luissier, 2013). L'identité d'un jeune se construit à partir d'un va-et-vient entre son histoire personnelle et les histoires qu'il partage ou emprunte à ses groupes d'appartenance (Rousseau et collab., 2006). Dans cette perspective, Hohl et Normand expliquent que l'émergence du « Je » n'est possible que dans les relations avec les autres à travers un mouvement dialectique d'identification et de différenciation avec eux, d'où émerge ensuite l'identité personnelle (Hohl & Normand, 1996). Ainsi, l'individu exerce son indépendance morale avec ce qu'il est et ce qu'il est en train de devenir (*Ibid.*, 1996).

Dans le cas d'un jeune immigrant, la double appartenance marque une simultanéité entre l'enculturation et l'acculturation. Ce dernier apprend de sa culture d'origine (enculturation) en même temps qu'il entre en contact avec une nouvelle culture qu'il doit s'approprier (acculturation) (Vedder et Horenczyck cité dans Steinbach et Luissier, 2013). L'identité des jeunes immigrants et des jeunes réfugiés se construit, puis se scinde entre leurs identités collectives (ethniques, nationales, raciales, religieuses, de genre, de groupe, etc.) et leur identité personnelle (Rousseau et collab., 2006). D'ailleurs, les adolescents présentent parfois de plus hauts niveaux de stress d'acculturation liés à une migration involontaire (Legault, 2001 cité dans Perras-Chenail, 2008). Dans la majorité des cas, l'immigration est un choix pour lequel les enfants ont peu ou pas d'influence. De ce fait, ils sont habituellement des immigrants

---

<sup>9</sup> « Selon l'organisation mondiale de la santé, « est adolescente tout individu âgé de 10 à 19 ans », cela incluant la période dite pré-pubertaire qui va de 10 à 13 ans » (Boisvert, 2003, p. 19)

involontaires et ont une moins grande aptitude à supporter le deuil du départ, qui est parfois sans retour planifié (Legault, 2000).

McAndrew soutient que pour les familles immigrantes, le stress d'acculturation renferme une dynamique qui est à la fois groupale et individuelle pour chacun de ses membres. Toutefois, pour la plupart des parents, la réussite du processus d'immigration peut être déterminée par l'adaptation de leurs enfants (McAndrew et collab., 2011). Autrement dit, les familles immigrantes sont, dans plusieurs cas, amenées à se débrouiller par elles-mêmes et à trouver les moyens d'assurer des activités visant l'adaptation de leurs enfants à la société d'accueil.

### 1.3.1 Les défis d'intégration des jeunes immigrants

Bien que la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration soit parfois complexe, elle n'est toutefois pas plus problématique que celle des autres jeunes. Les prémisses de fonctionnement des institutions telles que l'école et la famille peuvent entrer en conflit dans la construction identitaire des jeunes (Kanouté, 2002) de telle sorte que certains facteurs doivent être analysés afin de comprendre la réalité d'un jeune issu de l'immigration.

D'une part, il importe d'examiner *l'historique d'immigration*. Justement, les expériences tant prémigratoires que post-migratoires se fondent partiellement sur le construit identitaire qu'elles ont contribué à forger (Rousseau et collab., 2006) et déterminent l'intégration du jeune à la société d'accueil. *Les conflits générationnels* produisent parfois un clivage entre les valeurs culturelles ou familiales des parents et celles de la société. Par conséquent, ces conflits peuvent agir négativement dans le processus d'adaptation des jeunes.

D'autre part, il faut considérer *le décalage académique* qui s'explique, soit par des changements du système scolaire, soit par un nouveau contexte linguistique. Ce décalage peut être à la base de difficultés identitaires ou encore d'une faible estime de soi. Sur ce plan, *la langue* apparaît comme la porte d'entrée sur des valeurs partagées avec d'autres groupes d'appartenance et devient du même coup un facteur essentiel d'intégration. Dans le contexte immédiat de l'école ou dans celui du quartier, la langue peut néanmoins devenir une source de stress, une difficulté sur le plan scolaire et un obstacle pour la socialisation (Perras-Chenail, 2008).

Finalement, nous pouvons noter que les jeunes comparativement aux adultes vivent des processus d'intégration plus rapides. Dans l'étude de Linesch et collab. (2012) menée aux États-Unis auprès de familles latino-américaines immigrantes, les jeunes ont démontré de plus hauts niveaux de résilience et d'adaptation à la culture d'adoption que leurs parents. L'étude fait également mention d'une identité biculturelle intégrée ainsi qu'une connexion plus forte avec la culture d'origine.

Ces enjeux liés à la construction identitaire des jeunes immigrants sont à la base de plusieurs projets d'intervention. Ceux-ci mettent de l'avant des activités qui ont recours à l'art et à la technologie pour permettre l'expression identitaire des jeunes et favoriser leur compréhension de la société hôte.

#### 1.4 Le potentiel de l'art, des technologies de l'information et de la communication comme outils d'intervention interculturelle

Dans la transformation des pratiques culturelles, les TIC jouent un rôle crucial pour la diffusion, l'accès à la culture, la production de contenus et les activités de loisirs et de divertissements (Lafortune et Racine, 2012). Sur ce point, les arts tels que la vidéo, la photographie et la musique sont devenus des outils de choix pour le développement

d'activités visant l'intégration de différents publics. Nous pouvons d'ailleurs remarquer le potentiel de l'art et des TIC pour l'expression d'éléments symboliques liés à l'émotivité des jeunes. L'art a démontré à maintes reprises qu'il était un outil efficace, surtout avec les jeunes aux prises avec des processus d'immigration complexes (Perras-Chenail, 2008).

L'utilisation des TIC en éducation est souvent associée au développement des compétences transversales pouvant être perçues comme des avantages dans de multiples disciplines (Depover, 2007; Gouvernement du Québec, 2007). Ces compétences comptent parmi elles la collaboration en équipe d'apprentissage. De plus, la mise en place de projets nécessitant l'utilisation des TIC encourage les jeunes à développer des méthodes de travail et favorise leur motivation. Ainsi, les compétences véhiculées par les TIC visent la résolution de problèmes complexes dans un contexte réel souvent interdisciplinaire et coopératif. Nous pouvons également observer que l'utilisation des TIC conduit généralement à des résultats beaucoup plus positifs (*Ibid.*, 2007). Cependant, au Québec, plus particulièrement dans le réseau des écoles primaires, leur utilisation comme moyen d'apprentissage n'est pas encore très répandue, de telle sorte que dans le contexte traditionnel d'apprentissage, les jeunes immigrants utilisent peu les TIC.

En revanche, certains organismes ont fait l'expérience de l'utilisation des TIC en combinant des approches en intervention interculturelle et en médiation culturelle. Tout d'abord, il est primordial de comprendre la définition de ces deux notions. La première se rattache aux actions mises de l'avant pour favoriser le contact entre les personnes d'origines diverses. Pour Legault et Raché (2008; p. XXIV) l'interculturel « se définit essentiellement dans l'action, c'est-à-dire par rapport à une pratique ou à un ensemble de pratiques d'intervention destinées à résoudre des problèmes de terrain. » Lafortune (2012) définit la deuxième notion comme une approche qui sert entre autres à comprendre les pratiques d'intervention qui s'articulent autour des rapports entre l'art

et la participation sociale, entre la culture et le développement. Dans un cadre disciplinaire, l'utilisation des TIC permet l'expression de la créativité et l'acquisition de techniques qui représentent aussi une porte d'entrée sur la socialisation, le travail en équipe et l'apprentissage d'une autre langue.

Selon ce qui précède, deux éléments-clés sont à retenir. Le premier étant que ces pratiques sont des actions directes d'intervention qui s'adressent à l'individu et à la société et le second, que ces dernières procurent des espaces de création qui favorisent le développement des liens sociaux par le biais d'une démarche artistique. Dans cet espace de renouvellement des pratiques d'intervention, quelques projets proposent le renforcement des composantes identitaires et même l'intégration comme l'objectif d'application. Conséquemment, les ateliers de pratiques culturelles deviennent des outils qui permettent la création de liens entre les jeunes immigrants et la société d'accueil.

#### 1.4.1 Actions mise en place à Montréal

À Montréal, plusieurs organismes et écoles travaillent à partir d'une dynamique de l'action artistique afin de mobiliser les jeunes issus de l'immigration. Ces interventions visent d'une part leur interaction et leur participation dans des projets artistiques et d'autre part leur renforcement identitaire étroitement lié à leurs appartenances culturelles et à leur intégration. Voici quelques exemples d'actions mises de l'avant par des organismes communautaires à Montréal :

*RaConter sa Ville*<sup>10</sup> : *histoire techno de jeunes immigrants (2011)*<sup>11</sup>. Cet atelier destiné aux élèves immigrants de la classe d'accueil de l'école secondaire Jeanne-Mance a été proposé par le Centre Turbine afin de leur faire découvrir la culture urbaine montréalaise. À travers une pratique artistique multidisciplinaire et à partir d'enregistrements sonores et de photographies, les adolescents immigrants provenant de différents pays ont eu l'occasion de découvrir les quartiers centraux de Montréal (Lafortune et Racine, 2012). Ainsi, les jeunes ont été appelés à réaliser des pièces artistiques dans le cadre de six ateliers. Selon Yves Amyot, un des coordonnateurs du projet, cette initiative a été utile pour plusieurs raisons. À la fois découverte artistique et projet d'initiation aux TIC, elle a été également une occasion d'échange interculturel (langue, aspects de la ville) et un outil de prise de parole servant aux jeunes à exprimer leurs perceptions du quartier (Centre Turbine, 2011).

*Les ateliers parcellaires*<sup>12</sup> : Projet réalisé de 2010 à 2012 par le Centre d'artistes en arts visuels et médiatiques OBORO qui s'est présenté comme un ensemble d'activités où les adolescents ont appris à se servir des TIC, surtout en ce qui concerne les arts visuels et médiatiques. L'organisme a développé des activités de médiation culturelle en trois volets : le premier volet « Techno-ados » avec l'école alternative Le Vitrail; le deuxième « Alphabet sonore » réalisé dans le cadre de la résidence d'auteur de Monsieur Owen Chapman avec le Centre de création pédagogique Turbine et le troisième « Le vaisseau » avec l'école FACE.

---

<sup>10</sup> Un projet semblable de production de Webdocumentaire a été fait en France dans les écoles sur tout le territoire national sur le nom de Raconte ta ville. <http://www.cndp.fr/raconte-ta-ville/accueil.html> Site consulté le 10 septembre 2014

<sup>11</sup> Pour plus de renseignements et voir les vidéos réalisées : <http://centreturbine.org/projets/creations-pedagogiques/raconter-sa-ville-2011> Site consulté le 10 septembre 2014

<sup>12</sup> Projet présenté dans le cadre de l'étude partenariale de la Ville de Montréal sur la médiation culturelle. Pour d'autres projets de médiation culturelle : <http://etude.montreal.mediationculturelle.org/> Site consulté le 10 septembre 2014

Selon la Ville de Montréal, les ateliers parcellaires ont eu des retombées positives pour les participants. Pour ce qui est des jeunes, leur participation les a initiés au processus de création, à la découverte artistique, à l'acquisition de compétences et à l'expérimentation de pratiques culturelles diverses. Pour ce qui est de l'organisme, une expérience en médiation culturelle a permis la création et la diffusion d'une œuvre de qualité et la consolidation des réseaux. Finalement, en ce qui a trait aux artistes, cela a signifié pour eux un lieu d'échange avec le public, un partage d'expériences et de savoir et une stimulation de leur créativité (Ville de Montréal et collab., 2009).

*Les Ateliers de vidéo de Wapikoni mobile*<sup>13</sup> : le Wapikoni mobile « s'adresse tout particulièrement aux jeunes issus des Premières Nations de la province de Québec vivant en milieux autochtones [...] Ces derniers âgés de 15 à 30 ans » (Rousseau, 2012 p. 141). Depuis 2004, en tant qu'OBNL, le Wapikoni mobile circule dans les territoires autochtones et offre aux jeunes des outils de TIC pour la réalisation de matériel audiovisuel. En 2014, ces ateliers étaient présents dans 21 communautés rattachées à 8 nations différentes et plus de 2500 jeunes ont été formés et initiés au cinéma. Sur le plan interculturel, le Wapikoni contribue à l'ouverture sur le monde des jeunes (*Ibid.*, p. 140). Ainsi, la démarche préconisée « Apprendre en faisant » favorise l'apprentissage, le développement de nouvelles habiletés pour la création visuelle et sonore, la rencontre interculturelle, le partage des connaissances. Cette approche s'avère également une façon de prévenir les dépendances et le décrochage scolaire tout en encourageant l'employabilité et la scolarisation (*Ibid.*, p. 146). Selon l'organisme, elle développe l'estime de soi, les compétences et la résilience (Wapikoni mobile, 2014).

Les projets mentionnés précédemment ont plusieurs caractéristiques en commun même s'ils semblent différents. Premièrement, toutes les activités mises de l'avant touchent à

---

<sup>13</sup> Pour voir quelques réalisations de Wapikoni Mobile : <http://www.wapikoni.ca/films> Site consulté le 10 septembre 2014 obnl

une dimension identitaire liée à l'interculturel. À cet égard, les organismes travaillent avec des groupes minoritaires et utilisent une démarche proche de l'intervention interculturelle afin de trouver des solutions à des problématiques associées à l'exclusion, au manque de participation et aux difficultés propres à chaque population. Pour y arriver, ces organismes mettent l'accent sur l'importance du travail coopératif. L'apprentissage coopératif comporte un processus commun de création des activités ouvertes à travers lequel chaque participant contribue à chacune des étapes du travail (Karsenti et Larose, 2001). À l'intérieur d'un contexte donné, les jeunes sont jumelés à une équipe de soutien et réalisent en collaboration avec celle-ci des productions créatives.

Troisièmement, les activités partagent toutes une dimension pédagogique puisqu'il s'agit de projets relatifs aux TIC qui utilisent la vidéo, le son, l'image et les activités multimédias. Par l'entremise d'activités créatrices, les jeunes expriment leurs perceptions de la réalité et celles-ci deviennent un outil pour traduire certains problèmes tels que la langue ou la migration. Selon Depover, les activités qui ont recours aux TIC devraient préparer les jeunes à contribuer à l'essor d'une société démocratique et équitable. Par le fait même, ces activités devraient également concourir à leur insertion harmonieuse dans la société. En définitive, l'objectif poursuivi est de permettre aux jeunes de participer à des activités de façon constructive (Gouvernement du Québec, 2001 cité dans Depover, 2007).

Certains problèmes sont associés néanmoins à ce type d'intervention. Tout d'abord, nous pouvons parler de la précarité financière des organismes qui a pour conséquence l'incertitude quant à la pérennité des projets étant donné que, de façon générale, les projets proposés répondent aux efforts d'organismes particuliers qui ne disposent que d'un faible soutien institutionnel. Ainsi, le suivi concernant les retombées des actions de médiation culturelle est encore très limité de telle manière qu'il est difficile d'évaluer leurs bénéfices à court, à moyen et à long terme.

Afin d'établir un lien entre les activités de médiation culturelle et d'intervention interculturelle telles qu'elles ont été abordées dans notre étude de cas de l'atelier *Génération*, nous établirons un rapprochement avec les actions de la Fondation LatinArte.

### 1.5 La Fondation LatinArte

Les débuts de LatinArte remontent à 2009 alors que le manque d'espace culturel pour les artistes latino-américains à Montréal a motivé les organisateurs à mettre en marche le premier Festival LatinArte. Des partenariats avec entre autres la Ville de Montréal, le Conseil des arts de Montréal et la Banque Scotia, ainsi qu'une forte participation de la communauté latino-américaine ont permis la création de cet événement dans la vie culturelle de la ville.

En 2012, LatinArte est devenue une fondation qui présente un vaste répertoire lié aux différents domaines artistiques contemporains comme les arts plastiques, la musique et la gastronomie. Ses interventions sont axées sur les programmes et les activités culturelles de courte durée. Les programmes qui font partie du répertoire de l'organisme exigent une préparation plus complexe et se déroulent tout au long de l'année. Parmi ces derniers, le volet de médiation culturelle intitulé *LatinArte et Communauté* propose des activités qui visent l'intervention directe avec le public et l'engagement des LatinArtistas<sup>14</sup> dans des activités communautaires. D'ailleurs, le projet *Génération*, qui constitue notre étude de cas, est l'une des activités développées dans ce volet pour l'année 2014.

---

<sup>14</sup> Dans le lexique de la Fondation, les artistes sont communément connus comme *Les LatinArtistas (Latin-Artistes)* et les bénévoles comme les *LatinActivos (Les latin-actives)*. Il faut souligner ici que tous les participants du réseau LatinArte sont des bénévoles qui s'engagent de façon libre dans les activités proposées.

### 1.5.1 L'atelier de production vidéo Générations

En 2014, grâce à une subvention du Programme Montréal interculturel (PMI) de la Ville de Montréal, la fondation a proposé un atelier de production vidéo destiné aux enfants de 9 à 12 ans. L'atelier s'est construit autour d'une rencontre interculturelle et intergénérationnelle qui a stimulé les échanges entre un groupe de jeunes d'origine latino-américaine, d'artistes latino-américains et quelques personnes âgées d'origine québécoise habitant l'île de Montréal. Les jeunes protagonistes de l'atelier ont été invités à faire la production d'extraits vidéo qui ont servi à la création du film *Générations* présenté lors de la 6<sup>e</sup> édition du Festival LatinArte dans le cadre de la Semaine québécoise des rencontres interculturelles et des Journées de la culture 2014 (LatinArte, 2014).

Pour atteindre ce résultat, l'atelier a été mené en plusieurs étapes. La première a été la convocation des participants, étape durant laquelle les enfants d'origine latino-américaine, les artistes et les personnes âgées ont été invités à participer au projet. Les participants ont été recrutés par les médias sociaux et le bouche-à-oreille. L'atelier s'est déroulé dans la semaine du 11 au 15 septembre 2014 et la postproduction a été confiée aux LatinArtistas. Finalement, la première du film documentaire *Générations* a été présentée le 5 octobre, de la même année, lors du sixième Festival LatinArte. Le matériel visuel a été par la suite projeté au Centre d'histoire de Montréal, partenaire du projet, ainsi que dans d'autres lieux culturels de la Ville de Montréal.

L'atelier vidéo poursuivait trois objectifs : le premier, d'offrir un espace de dialogue interculturel et intergénérationnel pour les Montréalais autour de l'histoire de la ville; le deuxième, d'ouvrir un espace de production vidéo aux créateurs afin de les rapprocher de la communauté et de leur offrir une visibilité professionnelle, et finalement, le troisième, d'offrir aux enfants latino-américains l'occasion de s'exprimer artistiquement afin de les rapprocher de leur nouvelle réalité d'immigrants montréalais.

## 1.6 Les questions et objectifs de recherche

En ce qui touche la problématique, nous avons abordé différents sujets : premièrement, l'importance de la communauté latino-américaine à Montréal et les enjeux liés aux jeunes issus de l'immigration; ensuite, le potentiel de la médiation culturelle dans des actions d'intervention interculturelle, et finalement, nous nous sommes penchés sur le projet *Génération*s proposé par LatinArte. Par conséquent, nous en sommes arrivés aux questions de recherche suivantes : comment les activités de création proposées par LatinArte dans le cadre de l'atelier vidéo jouent-elles un rôle dans le renforcement de la construction identitaire des jeunes participants et comment celles-ci peuvent-elles contribuer au développement de leurs compétences interculturelles? D'autres questions se sont aussi ajoutées : comment l'apprentissage d'éléments historiques et sociaux de la Ville de Montréal peut-il faciliter la création d'un tissu social entre les jeunes immigrants et la société d'accueil? Comment les activités proposées par des organismes tels que LatinArte peuvent-elles favoriser le dialogue interculturel? Notre projet poursuivait plus spécifiquement les objectifs suivants :

- analyser comment les actions posées lors de cette stratégie d'intervention favorisent la définition identitaire des jeunes d'origine latino-américaine et le développement de leurs compétences interculturelles;
- identifier comment les aspects sociohistoriques de la Ville de Montréal offrent un espace pour la création des liens entre les jeunes d'origine latino-américaine et la société d'accueil;
- reconnaître comment l'intervention artistique liée aux technologies de l'information et à la communication favorise le dialogue interculturel entre les participants.

### 1.7 La pertinence de la recherche

La pertinence de la recherche est fondée sur le besoin d'analyser les retombées des activités de médiation culturelle proposées par des organismes tels que LatinArte sur les jeunes immigrants. D'une part, la définition identitaire positive des jeunes issus de l'immigration peut favoriser leur adaptation, leur intégration à la société d'accueil et leur réussite en tant que citoyens. D'autre part, le fait de comprendre de quelle façon cette activité favorise leur développement des compétences interculturelles permettra d'identifier des stratégies à reproduire dans d'autres organismes qui travaillent avec des populations diversifiées.

La pertinence communicationnelle de la recherche réside dans le fait d'étudier une stratégie de communication interculturelle qui favorise l'échange entre des groupes et des individus de différentes appartenances. Plivard (2014) affirme que même si les enjeux liés à la communication interculturelle sont pareils à ceux de la communication générale (identitaires, relationnels, territoriaux, etc.), s'ajoutent à la communication interculturelle certains éléments comme le degré d'interculturalité entre les porteurs de culture ainsi que des spécificités liées à l'individualité de chaque interlocuteur. Par conséquent, ces éléments spécifiques soulignent l'importance d'étudier les facteurs qui peuvent interférer ou s'ajouter au dialogue interculturel entre les participants à l'atelier.

Dans cette optique, la communication interculturelle comme type de communication interpersonnelle renvoie d'emblée à une différenciation entre eux et nous et reprend ainsi les notions d'altérité et d'individualité (*Ibid.*, 2014). Il s'agit de trouver des espaces pour promouvoir le dialogue au-delà d'une langue commune et en réponse aux besoins des tous les citoyens.

Or dans une société plurielle où les échanges sont de plus en plus évidents, il s'avère nécessaire d'analyser les possibles effets de la rencontre interculturelle. À cet effet,

l'étude des TIC et les arts comme outils de partage culturel constituent la porte d'entrée sur d'autres formes d'intervention qui s'adressent principalement aux jeunes. Bref, la recherche ouvrira des horizons aux activités de médiation culturelle, à la pratique de l'intervention interculturelle et permettra de connaître ses bénéfices et sa faisabilité dans des contextes interculturels élargis et plus complexes.

En somme, nous avons abordé, dans ce chapitre, les caractéristiques de la population visée par le projet de production vidéo et nous nous sommes également penchés sur la mise en place de projets qui mettent en relation la médiation culturelle et l'intervention culturelle à Montréal. Finalement, nous avons présenté les objectifs de recherche. Dans le prochain chapitre, il sera question des principales composantes théoriques du projet.

## CHAPITRE II

### LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Le présent chapitre a pour but de présenter les principaux éléments théoriques reliés au mémoire. Nous explorerons d'abord le concept de l'identité pour ensuite présenter les concepts de la médiation culturelle, de l'intervention interculturelle ainsi que le rapport de complémentarité entre les deux. Finalement, quelques conclusions seront tirées du cadre théorique avant d'aborder la méthodologie au chapitre suivant.

#### 2.1 Le concept d'identité

C'est durant les XVIIe et XVIIIe siècles que Locke et Hume exposent pour la première fois le problème de l'identité personnelle. Selon Halpern, l'intérêt pour l'identité personnelle s'est principalement fait ressentir au XIXe siècle avec le romantisme. Sur ce point, l'intérêt pour la construction de l'identité personnelle est plutôt celui des individus appartenant aux sociétés modernes (Halpern, 2004).

Les analyses sur l'identité liées à la personne seront utilisées par la suite dans les années 30 par Erik Erikson. Ce dernier a établi les premiers rapprochements et l'association entre les identités personnelles et sociales pour expliquer le « déracinement » des individus dans les réserves indiennes sioux du Dakota du Sud et dans la tribu des Yuroks de la Californie du Nord (*Ibid.*, 2004). Cette correspondance avec l'ethnicité est proche d'une conception objectiviste ethnoculturelle des groupes, conception répandue aux États-Unis dans les années 1960. Selon cette approche, l'identité reposerait sur un sentiment d'appartenance en quelque sorte inné et serait

définie par certains critères déterminants et perçus comme « objectifs » tels que la race (Cuche, 2010).

D'autres auteurs proposeront une conception subjectiviste. Pour eux, l'identité n'est qu'une autoconstruction proclamée presque exclusivement par l'individu. Selon Cuche, « le point de vue subjectiviste poussé à l'extrême aboutit à réduire l'identité à une question de choix individuel arbitraire, chacun étant libre de ses identifications » (Cuche, 2010 p. 100). En réponse à cette idée, des auteurs comme Camilleri (1989) proposent une définition plus nuancée soutenant qu'en situation de contact culturel, nous construisons notre identité selon nos propres appartenances et par le fait même selon la façon dont d'autres personnes nous perçoivent. Cette vision renvoie donc à l'idée que ce sont les échanges sociaux qui construisent et reconstruisent constamment l'identité (Cuche, 2010).

En fin de compte, nous pouvons définir l'identité selon deux niveaux complémentaires : l'identité personnelle et l'identité culturelle. Dans le cas de l'identité personnelle, nous parlons d'une dimension interne (le soi pour le soi) et dans le cas de l'identité culturelle (le soi par et pour les autres) (Cohen-Emerique & Hohl, 2004). Ces concepts seront davantage élaborés dans les paragraphes qui suivent.

### 2.1.2 L'identité personnelle

Lipiansky affirme que l'identité est « situationnelle », c'est-à-dire qu'elle joue un rôle différent dans chacune des situations de notre vie (Lipiansky, 1993; Cuche, 2010). D'autres auteurs tels que Tap stipulent que l'identité est associée au concept des « rôles sociaux ». Tout au long de notre existence nous sommes poussés à nous définir en fonction de différents contextes et, en ce sens, notre identité est multiple et en constante mouvance (Tap, 2004). Pour Marc, l'identité a d'abord une signification objective

(chaque individu est unique), mais surtout un sens subjectif : elle renvoie au sentiment de son individualité « Je suis moi », de sa singularité « Je suis différent des autres et j'ai telles ou telles caractéristiques » et d'une continuité dans l'espace et le temps « Je suis toujours la même personne » (Marc, 2004, p. 33). L'identité peut être également perçue comme une affirmation ou même une assignation identitaire. Nous pouvons parler d'une « auto-identité » où l'identité est définie par l'individu lui-même, d'une « hétéro-identité » ou encore d'une « exo-identité » qui est l'identité d'un individu telle qu'elle est définie par les autres (Simon, 1999 p. 49 cité par Cuche, 2010 p. 104).

### 2.1.3 L'identité culturelle

Le concept d'identité culturelle est amplement explicité dans la littérature. Abou définit la culture comme « l'ensemble des manières de penser, d'agir et de sentir d'une communauté dans son triple rapport à la nature, à l'homme, à l'absolu » (Abou, 2002). Selon cette vaste définition, la culture est une construction humaine, une expérience (*Ibid.*, p. 35) qui s'explique par plusieurs facteurs liés à l'individu tels que son appartenance ethnique, sa langue et ses croyances. Abou précise que ce que nous entendons par identité culturelle est l'identité globale « qui est une constellation de plusieurs identifications particulières à autant d'instances culturelles distinctes » (*Ibid.*, p. 47). Or les processus de mobilité humaine font en sorte qu'il n'y a pas de sociétés homogènes et qu'il faudrait parler plutôt d'une pluralité de formes d'appartenance. En effet, les groupes et les individus avec plusieurs appartenances se trouvent communément en situation de constante rencontre et sont mis en situation d'acculturation.

Selon Camilleri (1989), dans la rencontre entre des individus et des groupes d'appartenance différenciés, il y a trois stratégies identitaires pour surmonter l'acculturation. *La séparation* marque la rupture communicationnelle entre les

individus et les groupes de différentes appartenances, *l'assimilation* indique la domination du discours d'un acteur sur un autre afin d'effacer l'identité et *l'intégration* représente un juste partage entre les différents groupes et individus.

Dans ces conditions de rencontre entre groupes et individus, la médiation culturelle se présente comme une façon de mobiliser et d'appuyer les processus de définition identitaire afin d'arriver à l'objectif de la rencontre interculturelle, l'intégration.

## 2.2 La médiation culturelle

La médiation culturelle est une forme d'intervention qui utilise l'art et les éléments de la culture populaire comme le graffiti, le hip-hop, la danse, etc., afin de soulager certaines problématiques et d'intégrer les différentes communautés culturelles (Lafortune et Racine, 2012). Selon la Ville de Montréal, la médiation culturelle est utilisée au Québec depuis les années 2000 et désigne les stratégies d'action culturelle dans un contexte de situation d'échange entre les citoyens et les milieux culturels et artistiques. La médiation culturelle s'adresse donc aux publics du milieu artistique et aux populations locales et consiste à faire des interventions, de l'accompagnement et de la création. Ainsi, elle favorise la diversité des formes d'expression et de participation dans la vie culturelle.<sup>15</sup>

La médiation culturelle suppose l'utilisation de dispositifs de médiation dans une perspective sociopragmatique (Dufrière et Gellereau, 2004) basée sur une interaction sociale en un contexte déterminé. Elle suppose également que la culture devient accessible à l'ensemble d'une population pour soutenir des transformations sociales, pour résoudre des conflits de valeurs, pour répondre à des problèmes de référence ou

---

<sup>15</sup> <http://montreal.mediationculturelle.org/quest-ce-que-la-mediation-culturelle/> site consulté le 10 juin, 2014

pour faciliter le dialogue entre communautés culturelles (Christian Ruby 2001 cité dans Fontan et collab., 2007).

Selon ce qui précède, les médiateurs culturels ont pour fonction de relier, de favoriser des passages ou de faciliter des liaisons, surtout lorsque des heurts culturels sont prévisibles et qu'il faut renforcer la cohésion du groupe et lui forger une identité (*Ibid.*, 2007). De ce point de vue, la médiation culturelle se rapproche de l'intervention interculturelle dans la mesure où les deux concepts mettent en relation des individus et des groupes d'appartenances diversifiées. Pourtant, l'intervention interculturelle, quant à elle, représente une sphère spécifiquement liée à l'accompagnement des personnes immigrantes et à la stimulation du dialogue entre personnes d'origines diverses.

### 2.3 L'intervention interculturelle

Dans une société qui favorise la mobilité et met en relation des individus avec des identités culturelles variées, les modèles d'intervention interculturelle facilitent les rencontres. Selon Cohen-Emerique, le concept d'interculturalité est apparu aux États-Unis dans les années 1970 et celui-ci a été repris en 1980 par l'UNESCO (Bazin, 1980 cité par Cohen-Emerique, 2011) et par le Conseil de l'Europe et de l'Union européenne. L'interculturel, en tant que champ de recherche, porte sur trois grandes thématiques : l'étude de la diversité culturelle, les phénomènes liés aux changements culturels, sociaux et psychologiques et les processus d'interaction entre individus et groupes (*Ibid.*, 2011).

Pour Clanet (1993 p. 22 cité par Legault et Rachédi, 2008 p. XXIV), l'interculturel est défini comme « un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact ainsi que [...] l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent ». Ainsi donc pour Verbunt (2011),

dans le cas des participants à des activités de médiation culturelle et des médiateurs en situation interculturelle, la vie interculturelle n'est possible que si nous sommes prêts à abandonner un certain nombre de certitudes à priori.

Pour les intervenants en milieu interculturel, le défi de trouver des outils répond aux réalités complexes des individus et des groupes. Comme l'indique Cohen-Emerique (2011), il faut analyser et tenir compte des comportements et des caractéristiques de chacune des personnes impliquées pour analyser et comprendre les situations à caractère interculturel. Dans le cas des jeunes immigrants, l'intervenant interculturel doit considérer la complexité de certaines dimensions qui jouent sur la construction identitaire des jeunes telles que les relations familiales, l'école, l'historique d'immigration, etc. De plus, il doit être à l'affût des besoins spécifiques de ces jeunes, de leur situation personnelle ainsi que d'où ils se situent dans le processus d'adaptation. Il faut aussi que l'intervenant soit conscient des dimensions qui influent sur leurs propres référents identitaires et comment ceux-ci ont une portée sur leurs interventions. Comme les auteurs le soulignent, l'approche interculturelle se fonde sur la reconnaissance identitaire des personnes et le respect de leurs valeurs, ainsi que sur les changements à travers le processus d'immigration (Chiasson-Lavoie et Roc 2000). Dans ce sens, l'intervention aura des effets attendus et inattendus pour chacun des individus en réponse au vécu personnel et aux relations avec la société d'accueil.

### 2.3.2 Les compétences interculturelles comme objectif de l'intervention interculturelle

Les compétences interculturelles peuvent se définir par l'acquisition d'habiletés qui permettent de se débrouiller dans un milieu interculturel. Manço (2002) soutient que celles-ci sont des compétences psychosociologiques spécifiques qui font en sorte que les personnes peuvent faire face, de manière plus ou moins efficiente, à des situations engendrées par la multiplicité de références culturelles dans des contextes inégaux.

Zarate<sup>16</sup> définit quatre types de compétences interculturelles : le savoir-être, le savoir-faire, les savoirs et le savoir-apprendre. Le *savoir-être* est la compétence attitudinale par excellence dans les relations interculturelles. Celle-ci suppose une connaissance transposable dans différents contextes. Le *savoir-faire* est la relation duelle entre la culture maternelle de l'apprenant et la culture étrangère de référence, celle-ci comporte des connaissances n'étant pas nécessairement transposables d'une culture à une autre. Les *savoirs* constituent des compétences dépendantes de l'apprentissage d'une culture donnée ou des savoirs scolaires. Enfin, le *savoir-apprendre* constitue une compétence de synthèse regroupant les trois autres. Dans cette perspective, l'application des compétences interculturelles vise le dialogue et la co-construction avec autrui incluant aussi la confrontation et le conflit (Lipiansky cité par Anquetil, 2004). Les activités de médiation culturelle offrent justement des espaces de dialogue et permettent cette rencontre afin de mettre en relation les immigrants avec leur société hôte.

#### 2.4 La médiation culturelle croisée à l'intervention interculturelle pour les populations issues de l'immigration

Selon, Vatz-Laaroussi (2008) la médiation est un processus d'intervention qui renvoie à la création, à la réparation d'un lien social et à la possibilité de régler certains conflits de la vie quotidienne. Plusieurs raisons justifient les avantages de la médiation culturelle pour l'intégration des communautés issues de l'immigration. Une des raisons principales est que grâce à l'utilisation de nouveaux modes et de nouvelles formes d'expression, la médiation culturelle met en jeu des conceptions complexes telles que l'acculturation et l'enculturation (Liquète, 2010 cité par Lafortune, 2012).

---

<sup>16</sup> <http://eduscol.education.fr/cid46537/les-competences-interculturelles%C2%A0-definition-place-dans-les-curriculums.htm> consulté le 17 juillet, 2014

À cet égard, les activités créatrices sont associées à la construction du sens et de l'identité, car elles permettent d'exprimer des problèmes sur le plan symbolique (Howard, 1991 cité dans Perras-Chenail, 2008). De plus, l'utilisation de médias artistiques permet aux jeunes issus de l'immigration de s'exprimer, de prendre conscience de leurs pertes et de ce qu'ils ressentent vis-à-vis de leur expérience migratoire (*Ibid.*, 2008). Dans cette optique, l'art peut exprimer des réactions émotives sans se restreindre à une compétence langagière. Il peut effectivement devenir un puissant outil de communication et d'expression advenant des barrières produites par la langue (Lefler Brunick, 1999 cité dans Perras-Chenail, 2008). L'art agit également comme moyen pour renforcer la résilience. Dans ce but, il aide à comprendre les pertes, à intégrer des traumatismes et à rétablir des liens sociaux brisés principalement à l'adolescence « tout en canalisant les forces de l'adolescent et son idéalisme » (Emunah, 1985; Emunah, 1990 cité dans Rousseau et collab., 2006). Finalement, la médiation culturelle dépasse les contextes purement artistiques afin de devenir un outil utilisé pour développer des activités avec des groupes et des personnes en situation d'exclusion puisqu'elle peut être perçue comme une façon d'accroître l'expressivité et le pouvoir d'agir de ces populations (Belfiore et Bennett, 2008 cité par Lafortune et Racine, 2012). En effet, la médiation culturelle vient renforcer la participation culturelle et la culture de la participation (*Ibid.*, 2012).

Auclair (2006) définit trois principes d'intervention qui peuvent être appliqués dans le cas de la médiation culturelle. D'abord, la *participation de la communauté* signifie l'action « avec » la population et non « pour » la population. Par le fait même, les activités sont proposées et effectuées avec la communauté qui devient un producteur culturel plus qu'un public. Quant à la *mixité des publics*, elle permet, au-delà du projet artistique, d'aborder plusieurs problématiques et de traiter toutes les formes de ségrégation. Finalement, les *collaborations locales ou les partenariats* se définissent par le fait que les activités d'action culturelle doivent s'appuyer sur les structures

locales (les bibliothèques, les centres communautaires, les écoles, etc.) pour la mise en place de liens collaboratifs.

## 2.5 Les conclusions du cadre de référence

La construction identitaire relève de processus dynamiques qui reflètent à la fois des appartenances individuelles (identité autoproclamée), mais aussi des représentations imposées par d'autres (identité assignée). Ainsi pouvons-nous dire que la rencontre identitaire qui résulte du contact entre des groupes et des individus provenant de systèmes de valeurs différenciées ouvre le champ pour les actions d'intervention interculturelle et de médiation culturelle. De plus, ces actions qui visent la communication entre les acteurs ayant des systèmes de valeurs différenciées permettent d'amorcer un dialogue entre différents individus sur un même territoire.

Compte tenu des expériences croisées de la migration et de l'adolescence qui représente une période critique, les jeunes immigrants constituent un groupe particulièrement important à rejoindre avec ce type d'interventions. Dans cette voie, la médiation culturelle place la production artistique au centre du dialogue interculturel et suscite le partage à travers l'art. Ainsi, elle donne l'espace à des réponses créatives et permet, au cœur des pratiques culturelles, l'expression de certains aspects identitaires complexes.

Les projets qui émergent de la relation entre l'intervention interculturelle et la médiation culturelle sont souvent utilisés par les organismes communautaires comme mécanisme de communication interculturelle et comme activité d'engagement du public. Les résultats qui en découlent peuvent avoir des retombées quant à la relation des individus et des groupes sur le territoire étant donné que ces projets exercent une influence sur la perception de la société d'accueil et sur l'identité des participants. Dans

ce contexte, la recherche proposée est fondée sur l'analyse identitaire des jeunes en tant que participants de l'atelier *Génération*s de LatinArte. À travers une définition du rôle de chacun dans l'ensemble du groupe (caméraman, interviewer, chanteur, etc.), mais également dans la relation face à autrui « je suis Mexicain, je suis Colombien, je suis Latino, je suis Montréalais... », l'atelier permet l'apprentissage de nouveaux savoirs et met en relief une stratégie de rapprochement à la nouvelle société d'accueil. Dans les pages qui suivent, nous présenterons l'étude de cas comme méthodologie de recherche choisie ainsi que les démarches entreprises sur le terrain.

## CHAPITRE III

### LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre vise à identifier la stratégie de recherche, les outils de cueillette de données et la démarche d'analyse et d'interprétation de nos résultats. Afin de documenter la démarche méthodologique du projet, nous présentons d'abord la posture épistémologique, puis nous décrivons les outils de cueillette de données. Enfin, nous présentons les considérations éthiques de la recherche.

#### 3.1 La posture épistémologique interprétative et compréhensive

La recherche présentée adopte une posture qualitative interprétative et compréhensive. Tout d'abord, selon Bonneville et collab., « les recherches qualitatives visent la compréhension d'un phénomène pris dans son contexte et se caractérisent par leur ouverture sur le monde, par leur capacité à décrire un phénomène dans toute sa complexité, par leur souplesse » (2007 p.154). La démarche qualitative s'inscrit dans une logique inductive et permet un mouvement itératif qui saura prendre en compte « le cadre de référence selon lequel les sujets interprètent leurs pensées, leurs sentiments et leurs actions » (Boutin, 1997 p.14). L'émergence de l'expérience des sujets et du sens que ceux-ci donnent à leur réalité sera facilitée par cette démarche. « Ainsi, la spécificité fondamentale des recherches qualitatives vient de leur inscription dans un paradigme compréhensif » (*Ibid.*, 2007 p.155).

Selon la posture interprétative, le chercheur s'intègre au phénomène étudié à partir du cadre d'interprétation des participants. Le rapprochement sensible de la réalité étudiée s'avère nécessaire tout en tenant compte qu'il est impossible d'avoir une vision

entièrement objective (Giordano, 2003). Selon Giordano, pour suivre une démarche interprétative, le chercheur doit faire preuve d'empathie afin de se mettre à la place de l'autre et de comprendre ce qui est important pour lui. Dans le cadre des interactions proposées, l'ouverture est une qualité essentielle pour saisir la majorité des informations fournies par les participants.

Par ailleurs, afin d'obtenir les impressions des interviewés, la posture compréhensive souhaite provoquer l'engagement actif du sujet dans la rencontre avec le chercheur (Kaufmann, 1996; cité par Barbeau, 2013). De plus, la posture compréhensive permet d'identifier les composants propres à la pensée de chacun des participants et leur sensibilité par rapport au phénomène étudié. Pour atteindre cela, il a été pertinent de faire un bilan distinct des impressions éprouvées par chacun des individus de telle sorte que nous avons présenté une formulation itérative de questions basées sur le sens donné à la situation concrète analysée (Chevrier, 2009).

La posture choisie a donc visé à observer les effets de l'activité sur la construction identitaire des jeunes d'origine latino-américaine, à faire ressortir les effets de l'utilisation des TIC et des arts et à identifier le rôle des aspects socio-historiques de la ville dans la création de liens interculturels entre les jeunes et la société montréalaise selon le point de vue des différents participants. La recherche présentée a donc été décrite et interprétée à partir des significations que les participants ont données à cet événement singulier (*Ibid.*, 2009). Pour tout cela l'étude de cas s'est avérée la méthode la plus appropriée pour expliquer la complexité de la situation présentée.

### 3.2 La stratégie de recherche : l'étude de cas

L'étude de cas est une « démarche de découverte » pour faire l'analyse d'un phénomène, et celle-ci est indiquée afin de décrire certaines situations dynamiques

selon une approche compréhensive (Giroux, 2003 p. 43). Ainsi, l'étude de cas permet une compréhension profonde des phénomènes et des processus qui composent ces situations et des personnes qui y prennent part (Gagnon, 2012). Gagnon soutient que l'étude de cas présente deux grandes forces qui touchent le projet. La première est celle de fournir une analyse en profondeur des phénomènes dans leur contexte et celle d'assurer une forte validité interne (*Ibid.*, 2012). Selon Albarrello (2011), dans une démarche d'étude de cas, le chercheur doit s'adapter à la spécificité du contexte (y compris en tant qu'objet d'étude) et comprendre la portée sociale de la situation à laquelle il sera confronté durant son analyse.

Giroux (2003) définit l'étude de cas comme une méthode qui relate un événement ou une série d'événements (présents ou passés) pour en tirer un savoir théorique susceptible d'éclairer la pratique, ce qui convient précisément à notre recherche. D'autre part, Roy (2009 p. 206) définit l'étude de cas comme « étant une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus sélectionné de façon non aléatoire afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes ».

De ce point de vue, l'étude de cas n'a pas visé à vérifier une hypothèse, mais à documenter une pratique mise en place par l'organisme LatinArte et à démontrer comment celle-ci a contribué au renforcement identitaire des jeunes participants.

### 3.3 La démarche de cueillette de données

L'étude de cas suppose la documentation complète de l'activité grâce à l'utilisation de sources diverses d'information (Giroux, 2003). Dans cette optique, la recherche fut menée en trois étapes. D'abord, une observation pré-terrain a été mise en place afin de cibler la problématique et le terrain de la recherche. Ensuite, des entretiens semi-

directifs ont été effectués auprès des jeunes participants, des aînés, des artistes et du personnel de LatinArte. Finalement, une analyse du matériel audiovisuel a été effectuée pour repérer des informations complémentaires. Les étapes sont présentées en détail dans les paragraphes qui suivent.

### 3.3.1 Le préterrain : l'observation participante

À l'été 2014, nous avons accompagné à titre d'observateurs l'organisme LatinArte tout au long du processus de réalisation du projet *Générations*. Nous avons été présents lors du casting, de l'atelier et de la première du documentaire à Montréal. Cette présence a été décisive afin de déterminer les caractéristiques les plus importantes du terrain de recherche et nous a permis aussi un premier rapprochement avec le sujet afin de construire la problématique.

Pour Groleau dans l'observation participante « l'observateur rend public son rôle de chercheur et erre librement dans la communauté sans prendre formellement part aux activités de groupe » (Groleau, 2003 p. 216). Grâce à la participation aux diverses activités reliées au projet, nous avons soulevé les conditions de réalisation de l'activité, le degré de participation des différents groupes et finalement nous avons déterminé les points les plus importants à traiter dans la recherche. Selon Roy (2009 p. 217), la participation comme témoin mène en soit « (...) vers l'établissement d'un véritable inventaire des personnes à interviewer sonder ou observer [...] (et) sera la principale source d'information pour le processus de planification de recherche ».

Finalement, le caractère singulier de l'activité de même que la démarche méthodologique privilégiée ont bonifié l'étude de cas.

### 3.3.2 Les entretiens semi-directifs destinés aux participants de l'atelier de production vidéo

Selon Demers (2003), l'entretien semi-directif est une rencontre verbale et flexible animée par le chercheur. Ce dernier invite l'interviewé à répondre à quelques questions à travers un échange d'idées. Ce type d'entretien est comparable à une conversation dans laquelle le motif le plus important est l'interaction entre les participants afin d'obtenir le plus de renseignements possible par rapport au sujet. Durant cette rencontre, le chercheur aborde les thèmes à explorer dans la recherche, et ce, dans le but d'avoir une compréhension du problème qui se construit au fil d'un partage avec l'interviewé (Savoie-Zacj, 2009). Pour les études qui adoptent une perspective interprétative, l'entretien est utilisé comme méthode de cueillette de données conjointement à l'observation (*Ibid.*, 2003).

Dans notre cas, l'entretien semi-directif s'appuyait sur une grille qui portait sur des sujets généraux tout en préservant une certaine souplesse permettant d'aborder d'autres sujets. Au cours de cet entretien, certaines questions ont été planifiées même si la personne interrogée était libre d'aborder d'autres aspects dans l'ordre qui lui convenait (Mongeau, 2008). La grille générale couvrait quatre thèmes adaptés à chacun des groupes cibles composés d'un répondant de la Fondation LatinArte, d'enfants d'origine latino-américaine, de personnes âgées d'origine québécoise et de Latin Artistes. Les thèmes proposés ont été : le parcours de vie du répondant, la participation et le rôle du participant dans l'atelier et les effets et les retombées de l'activité sur la vie des jeunes et dans la rencontre interculturelle (annexe A).

### 3.3.3 L'échantillon et les aspects généraux des entretiens

L'échantillon était composé d'un groupe de participants de l'atelier Générations. Nous avons recruté plus spécifiquement une répondante de la Fondation LatinArte, cinq enfants d'origine latino-américaine, deux personnes âgées du Québec et deux artistes d'origine latino-américaine pour un total de dix personnes.

Dans la mesure où durant la session préterrain, nous avons déjà saisi des informations pertinentes, la Fondation LatinArte n'a joué aucun rôle dans le recrutement des participants ou dans la démarche de recherche. Nous avons donc procédé au recrutement par téléphone ou par courriel.

Après que les enfants ont obtenu l'autorisation de leurs parents de participer au projet, des entretiens d'un maximum de 45 minutes ont eu lieu dans un endroit convenu par les deux parties. Afin de faciliter la fluidité du dialogue et la relation interviewer-interviewé, les entretiens se sont déroulés en espagnol ou en français, selon le choix des répondants. Les critères retenus sont mentionnés plus bas.

*Personnel de LatinArte* : Dans le but d'établir des liens entre les objectifs de l'atelier et le produit final, un entretien a été mené auprès d'un membre du personnel de LatinArte. Cet entretien portait spécifiquement sur les caractéristiques de l'intervention, les sujets traités, l'historique de l'atelier et la portée du projet.

*Les enfants d'origine latino-américaine* : Nous avons un échantillon de cinq enfants participants de l'atelier composé de trois filles et de deux garçons, âgés entre neuf et douze ans, tous immigrants de première génération nés à l'extérieur du Québec.

Les entretiens réalisés avec les enfants ont porté sur divers sujets. Nous avons recueilli leur opinion sur certains aspects de l'atelier, dont son caractère historique et artistique.

Nous avons également sondé leur perception quant à la rencontre interculturelle et à l'impact de l'activité sur leur identité.

*Les aînés d'origine montréalaise* : Deux aînés d'origine québécoise, une femme et un homme, ont été invités à participer. Les sujets traités portaient sur la rencontre interculturelle, l'interaction avec les jeunes et leur perception générale de l'activité.

*Les artistes d'origine latino-américaine* : Deux artistes ont été interviewés dans le cadre de la recherche. Ces derniers ont participé directement à la production du matériel artistique, dont le documentaire et la bande sonore. Les entretiens se penchaient sur le développement des activités artistiques, sur la participation des jeunes à chacune des étapes de production et sur le rôle des artistes dans la relation interculturelle.

Toutes les rencontres individuelles se sont déroulées à Montréal dans un lieu préalablement désigné par les parties. Trois rencontres ont été faites dans un local d'enregistrement à l'UQAM et les autres au bureau ou au domicile des participants. Chacune des rencontres durait environ 45 minutes. Les enfants étaient accompagnés de leurs parents à titre de répondants légaux.

Dans la majorité des cas, soit sept entretiens sur neuf, la langue de communication a été l'espagnol, tandis que le français a été la langue d'usage pour les deux rencontres avec les personnes âgées d'origine québécoise. Durant les entretiens, à l'exception de Jean qui parlait uniquement français, un mélange de mots, d'expressions et de phrases relevant à la fois du français et de l'espagnol était audible. En effet, la diversité d'accents latino-américains et l'utilisation de gallicismes nous ont obligé à faire un travail minutieux d'épuration.

Enfin, toutes les rencontres ont été enregistrées pour permettre la préparation des verbatims. Ceux-ci ont d'ailleurs été transcrits dans la langue originale des entretiens.

Nous avons traduit de l'espagnol au français, les textes utilisés en vue de l'élaboration de l'analyse. Afin d'assurer l'objectivité de ces textes, ceux-ci ont été par la suite révisés par une deuxième interprète.

Pour des raisons de confidentialité et de respect des paramètres éthiques de la recherche, un pseudonyme a été assigné à tous les répondants. Certaines caractéristiques telles que la nationalité ou la profession des participants adultes ont été prises en considération afin de donner du sens aux réponses dans le contexte de la recherche générale. Pour continuer, nous présentons une description générale des participants.

#### 3.3.4 Les caractéristiques des participants interviewés <sup>17</sup>

D'une part, afin d'obtenir le point de vue de la Fondation LatinArte, nous avons interviewé Sara, une des gestionnaires du projet et productrice du documentaire. D'autre part, le groupe de répondants mineurs d'origine latino-américaine était composé d'une fille (Mariana) et de deux garçons d'origine mexicaine (David et Gabriel), d'une fille vénézuélienne (Sonia) et d'une fille colombienne (Cristina). Le fait de retrouver une majorité d'enfants d'origine mexicaine s'explique par le fait que dans la composition de l'atelier six enfants sur douze étaient originaires du Mexique.

La composition du groupe était également sensée refléter le choix des lieux abordés par l'atelier Générations. Dans ce sens, Cristina et Mariana faisaient partie du groupe du Vieux-Montréal, Sonia, de celui du quartier Rosemont-La Petite-Patrie, Gabriel, de celui du Parc du Mont-Royal et David, lui, était associé à celui du marché Jean-Talon.

---

<sup>17</sup> Pour d'autres renseignements voir ANNEXE C. Tous les noms sont fictifs.

Pour ce qui est des personnes âgées d'origine québécoise, nous avons interviewé deux aînés qui ont participé à toutes les étapes de l'atelier. Une femme (Marie) et un homme (Jean). Ce dernier faisait partie du groupe du Vieux-Montréal et Marie, de celui du quartier Rosemont-La Petite-Patrie.

Parallèlement, nous avons fait des entretiens avec des artistes d'origine latino-américaine qui œuvrent dans des disciplines diverses et qui sont désignés par LatinArte comme des « LatinArtistas ». Dans un premier temps, nous avons interviewé Carlos qui a travaillé comme caméraman et Luis qui a été le responsable de l'atelier de hip-hop et de l'enregistrement de la chanson *Je viens d'ici et de là-bas*, chanson analysée dans la deuxième partie du travail de cueillette de données.

### 3.3.5 L'analyse du matériel audiovisuel

L'analyse du matériel audiovisuel est complémentaire aux informations recueillies par d'autres sources telles que l'observation sur le terrain et les entretiens, car elle permet de constater, de renforcer ou d'ajouter des données aux informations déjà acquises (Gagnon, 2012). Dans notre recherche, le but spécifique de l'analyse a été d'examiner en profondeur les thématiques proposées, et ce, par l'intermédiaire du contraste entre celles-ci et les produits finaux dans le cadre de l'activité Générations.

À cet égard, le matériel analysé était constitué de quatre capsules vidéo de type documentaire d'une durée approximative de dix minutes et de la chanson hip-hop *D'ici et là-bas*. L'analyse de chacune des capsules vidéo a permis d'identifier la façon d'aborder l'histoire des quartiers visités. Quant à l'analyse de la vidéo et de la chanson

hip-hop *D'ici et là-bas* disponible sur YouTube, elle a permis d'éclairer certaines thématiques explorées par les jeunes pendant l'activité.<sup>18</sup>

Pour faire l'analyse du matériel audiovisuel, nous avons préparé quelques grilles afin d'appuyer la recherche générale (ANNEXE B). Les questions abordées portaient sur les thématiques expliquées plus bas.

1. Outil communicationnel : De quelle façon les jeunes sont-ils appelés à mettre à profit leurs habiletés communicationnelles? À partir des entretiens, quels sont les aspects les plus déterminants de la communication verbale et non verbale qui mettent en relief les thématiques analysées dans notre recherche? Quelle est la langue utilisée?

2. Rapprochement du contexte : De quelle façon le matériel audiovisuel réfère-t-il à la Ville de Montréal et à son histoire? Comment se manifeste l'interaction entre les enfants et la Ville de Montréal?

3. Rapport interculturel : Quelles sont les représentations culturelles proposées? Comment s'insèrent-elles dans la rencontre? Quelles sont les interactions interculturelles proposées?

4. Utilisation des images et du son : Quels types d'images sont utilisés pour se rapprocher du sujet? Quelle est l'utilisation des images et du son?

À la suite de la compilation de toutes les données, un travail minutieux relatif à la préparation de l'information s'est avéré nécessaire (Aktouf, 1987) incluant ici l'organisation de l'information par groupe de répondants, la rédaction des verbatims

---

<sup>18</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=sHReOc50\\_9A](https://www.youtube.com/watch?v=sHReOc50_9A) site consulté le 2 février, 2016.

et l'analyse de données. Tous ces préliminaires ont facilité le travail d'interprétation qui sera présenté au cours du cinquième chapitre

### 3.4 La stratégie d'analyse de données

Comme l'indique Giroux, l'objectif de l'analyse est « de théoriser à partir du cas » (2003 p. 66). En conséquence, dans le cadre de la recherche nous avons mis en relation toutes les composantes de l'analyse méthodologique (l'observation, les entretiens, l'analyse de la production audiovisuelle) tout en mettant l'accent sur les interdépendances. En somme, le plus important a été d'établir des liens, car « un élément n'est jamais expliqué isolément; c'est à la lumière des autres éléments d'analyse qu'il prend sens » (Grinschpoun, 2012 p. 73). Finalement, et en réponse à Gagnon (2012), trois étapes ont été nécessaires pour traiter les données : l'épuration, le codage et l'analyse. Nous exposons chacune de ces étapes dans les paragraphes qui suivent.

#### 3.4.1 L'épuration des données

Le travail d'épuration a précédé l'étape d'organisation et de classement des données à la suite du travail sur le terrain. Des données telles que les entretiens et les grilles ont été traitées de façon immédiate pour assurer la régularisation d'informations parallèlement aux formats établis pour la collecte de données.

Les enregistrements des entretiens ont été systématisés grâce à l'élaboration des verbatims. Afin de permettre le codage des informations, celles-ci ont été classées dans des grilles. Aucun logiciel d'analyse qualitative n'a été utilisé bien que le logiciel Word ait été choisi pour remplir certaines tâches. Ensuite, un processus de codage-triage

(*Ibid.*, 2012) a permis le triage en unités d'informations. Cette démarche sera présentée au chapitre portant sur l'analyse des données.

### 3.4.2 Le codage et triage de l'information

Selon Gagnon (2012), la première partie du processus d'analyse consiste au codage-triage afin d'établir les catégories ou les concepts qui décrivent le phénomène étudié. Dans le cas de notre recherche, le codage a été précédé d'un processus de lecture répétée des verbatims. Ce processus nous a permis de mieux examiner les différentes réponses et postures des répondants en lien avec les sujets abordés pour ensuite les classer en fonction de certaines thématiques d'analyse préétablies (Aktouf, 1987).

Comme Giroux l'explique, « l'analyse doit se faire en regard de la problématique initiale que le chercheur ne doit pas perdre de vue » (2003 p. 66). Pour cela, la définition des thématiques d'analyse a été possible grâce au système top-down ou d'approche descendante dans laquelle à partir des principaux sujets de recherche, nous avons classé les unités d'information (Gagnon, 2012). D'après Yin (2014 p. 136), pour s'engager dans cette dynamique de recherche, il faut recourir à une stratégie « [The] strategy is to follow the theoretical propositions that led to your case study... the propositions would have shape your data collection plan and therefore would have yield analytic priorities ».

Le fait de mettre l'accent sur des interdépendances entre les questions de recherche, les grilles d'entretien et les réponses, nous a permis de trouver les tendances ou les « patterns » communs relevant de tous les groupes d'interviewés, c'est-à-dire *les thématiques générales*. Ces tendances se sont avérées déterminantes, car selon l'auteur « pour théoriser dans l'étude de cas, il faut mettre l'accent sur les relations et les interdépendances dans la situation observée » (Giroux, 2003 p. 68). Cependant, notre

analyse a aussi révélé certaines différences. En effet, certains sujets traités traduisaient les particularités de chacun des répondants celles que nous avons appelées *les thématiques spécifiques* issues du terrain (Tableau 1.1).

THÉMATIQUES QUI RESSORTENT DU PROCESSUS DE CODAGE		
Participant interviewé	Thématiques générales	Thématiques spécifiques
Personnel de LatinArte	→ Le processus migratoire des enfants → Les expériences préalables à l'atelier	→ La portée sociale de LatinArte → Les objectifs de l'activité
Enfants d'origine latino-américaine	→ Les raisons de participation à l'atelier	→ Les intérêts personnels des enfants.
Personnes âgées d'origine québécoise	→ Les éléments identitaires des jeunes participants	→ L'appartenance ethnique → L'intégration des immigrants
Artistes d'origine latino-américaine - « LatinArtistas »	→ La rencontre interculturelle. → La Ville de Montréal → L'utilisation des TIC et des arts	→ Le processus migratoire → L'influence des arts et des TIC dans la formation des enfants → Le processus créateur

**Tableau 1.1 Thématiques du processus de codage**

Ensuite, nous avons procédé à l'organisation ou *au triage* de l'information. Le triage consistait en une démarche de décomposition des informations obtenues dans les entretiens qui ont été par la suite réorganisées pour chacune des thématiques. Afin de faciliter l'organisation des informations, nous avons utilisé le logiciel Word comme outil électronique.

### 3.4.3 L'analyse et l'interprétation des données

En ce qui concerne l'interprétation des données, nous avons utilisé ce qu'Albarello appelle le processus « Explanation Building » ou de construction progressive. Selon lui, « les résultats obtenus sur le terrain sont comparés de façon itérative avec les modèles théoriques proposés, dans le sens d'une construction progressive afin de trouver des explications complexes qui expliquent le phénomène » (Albarello, 2011 p. 106).

D'après Yin, l'objectif de la technique « Explanation Building » est la construction itérative des explications par rapport au comment et au pourquoi de la situation analysée (2014). Dans ce sens, l'interprétation qui a découlé des thématiques d'analyse a porté sur certaines catégories de recherche mises en relief de façon répétitive et examinées en profondeur lors du chapitre d'interprétation.

### 3.5 La validité et les limitations de la recherche

Les entretiens ont été enregistrés pour assurer leur validité et la transcription des données s'est faite le plus vite possible afin de diminuer la valeur subjective, d'éviter les oublis et de faciliter l'intégration des données (Giroux, 2003). Nous avons également utilisé la prise de notes individuelles lors de chacune des rencontres afin de repérer des informations telles que la communication non verbale ou la posture des participants. Ce matériel a permis l'élaboration d'un premier tableau-synthèse établissant les caractéristiques des interviewés (ANNEXE C).

Par ailleurs, la principale limitation de la recherche a été d'ordre linguistique puisque quelques interviewés s'exprimaient majoritairement en espagnol. Afin de surmonter cette contrainte, de permettre une plus grande souplesse et de favoriser la confiance au moment de la rencontre, nous avons proposé aux interviewés d'utiliser la langue de leur

choix lors des entretiens (français ou espagnol). Enfin, afin d'éclairer les participants au moment de la rencontre, nous avons eu le temps de revenir sur les explications et demander des explications nécessaires.

### 3.6 Les considérations éthiques

Afin d'assurer la pleine liberté des interviewés, nous avons communiqué directement avec les participants sans l'entremise d'un autre individu. Dans le cas des enfants précisément, les parents ont été informés du contenu des entretiens et ont été invités à accompagner leur enfant pendant la rencontre. Ensuite, tous les participants ou leurs parents, dans le cas des mineurs, ont été invités à signer une lettre de consentement avant de s'engager dans les activités de recherche. Toutes les personnes avaient la liberté de se retirer de l'entretien en tout temps. Sur ce plan, nous tenons à souligner qu'aucune personne n'a fait preuve d'inconfort lié au fait de parler du processus migratoire; tous se sont montrés ouverts à répondre aux questions.

L'identité des participants est demeurée entièrement confidentielle et chacun d'eux a été désigné par un pseudonyme ou un nom fictif. Seule l'équipe de recherche, soit la chercheuse principale et ses directrices de mémoire, avait accès à l'identité des participants.

Finalement, pour assurer l'objectivité dans la traduction des textes de l'espagnol au français, ceux-ci ont été révisés par un deuxième interprète qui a validé les traductions.

En conclusion, la mise en place de tous ces paramètres liés aux stratégies de recherche nous a permis d'établir les bases de l'analyse détaillée des données que nous exposerons au chapitre suivant.

## CHAPITRE IV

### LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Le présent chapitre a pour but de présenter les résultats issus du travail sur le terrain. Nous présentons d'abord les faits saillants qui sont ressortis des entretiens pour finalement continuer avec les résultats d'analyse des matériaux audiovisuels ce qui se présentera dans la partie finale du chapitre.

D'abord, nous présentons les résultats relatifs aux entretiens semi-directifs. Pour cela, nous débutons avec la répondante de la Fondation LatinArte pour ensuite continuer avec les jeunes d'origine latino-américaine. Après, nous nous penchons sur les résultats des entretiens réalisés avec les aînés d'origine québécoise. Pour terminer, nous exposons les résultats des entretiens avec les LatinArtistas.

Les réponses des interviewés ont été regroupées à partir des thématiques qui sont ressorties lors du processus de codage. Cela dit, notre but a été de préciser le plus justement possible les données afin de combler les besoins méthodologiques de notre recherche.

La dernière partie du chapitre porte sur l'analyse des pièces audiovisuelles qui sont ressorties de l'atelier. Nous nous sommes donc penchés sur des éléments reliés à la rencontre interculturelle dans les quatre capsules documentaires et dans la vidéo de la chanson *Je suis d'ici et de là-bas*. Toute cette démarche nous a permis de définir les paramètres pour l'interprétation des résultats.

#### 4.1 L'atelier Générations du point de vue de la Fondation LatinArte

L'entretien avec Sara, directrice du projet Générations et productrice du documentaire, était orienté vers le rôle de la Fondation LatinArte, surtout en ce qui concerne la préparation, les destinataires visés et les objectifs généraux du projet du point de vue de la fondation. Dans cette perspective, la rencontre consistait, plus précisément, à comprendre les mécanismes en lien avec la création et le rayonnement de l'identité latino-américaine auprès de la population montréalaise. Cette rencontre visait par le fait même la préparation et la mise sur pied du projet Générations.

##### 4.1.1 Les antécédents du projet Générations

Sara nous a expliqué que la Fondation LatinArte possède une grande expérience relative à la mise en place d'activités culturelles à Montréal. Un des objectifs de la fondation est de promouvoir la culture latino-américaine, c'est pourquoi elle recherche l'implication des artistes latinos qui vivent et travaillent à Montréal. En raison de tous ses projets qui sont diffusés à travers la ville, LatinArte a une grande portée sociale. Bien que la mission principale de la fondation soit de promouvoir la culture, le projet social qu'elle sous-tend permet de favoriser l'intégration des artistes dans leur communauté.

Grâce à son programme *LatinArte et communauté*, la fondation avait déjà mis en place certaines activités pour enfants se déroulant en espagnol. Durant l'été 2014, un atelier de théâtre pour enfants avait été mis sur pied afin de faire découvrir et d'initier les parents latino-américains au projet *Générations*. D'après Sara, le public récepteur avait exposé à la fondation un besoin d'implanter plus d'activités en espagnol pour les enfants issus de la communauté latino-américaine :

En 2013, quand nous avons travaillé sur le projet Générations, nous nous sommes rendu compte que les familles latino-américaines sont des jeunes avec des enfants et des préadolescents... Elles voulaient avoir des activités *extracurriculaires* en espagnol, mais ces activités sont pratiquement inexistantes.

Sara soutient que les enfants, contrairement aux adultes, n'ont pas choisi de traverser le processus d'immigration et dans ce sens l'objectif de la fondation est de travailler avec cette partie de la population ayant besoin d'activités qui lui sont adaptées : « Notre intérêt a été de montrer cette partie de la population qui n'a pas choisi d'immigrer... Ces enfants sont arrivés relativement récemment, mais ils s'approprient leur intégration d'une façon plus naturelle [que les adultes] ».

En d'autres termes, la fondation, qui avait l'occasion de rejoindre le public et de répondre aux besoins de celui-ci, a présenté un projet à la ville : « Notre grand bailleur de fonds pour les subventions est la Ville de Montréal qui a deux programmes dans lesquels s'inscrit LatinArte. Le premier est lié surtout aux festivals et l'autre est un programme interculturel. C'est dans ce programme que nous avons inscrit le projet Générations et les fonds obtenus nous ont permis de faire le film et l'atelier [...] il y a eu tout cet aspect social associé au projet et nous avons lié un aspect [la visibilité des artistes] à l'autre [le travail avec les enfants]. Nous avons finalement constaté qu'il existait ce projet interculturel [PMI] dans la ville et le nôtre s'y accrochait très bien! »

Elle précise qu'un des buts du projet était de réaliser le documentaire. La portée était toutefois de faire émerger le travail des artistes déjà présents dans la communauté : « Les artistes potentiels, nous les avons déjà dans notre club des LatinArtistas, c'est-à-dire que nous savions déjà qui allait faire l'atelier, la musique et l'affiche dans l'atelier de peinture ». Sara ajoute que grâce aux actions proposées par l'atelier Générations, les enfants ont non seulement profité du projet, mais les artistes ont eu

aussi la possibilité de se construire un réseau de contacts, de promouvoir leur art et de tisser des liens avec le public.

L'une des activités associées à la préparation de l'atelier a été la sélection des jeunes d'origine latino-américaine et des aînés québécois. Nous expliciterons cette démarche dans les paragraphes qui suivent.

#### 4.1.2 La sélection des participants

Le processus de sélection des enfants a changé en cours de route : « Au départ, la Fondation LatinArte devait travailler avec des enfants provenant d'une classe d'accueil, mais les difficultés d'une entente avec la Commission scolaire de Montréal ont fait en sorte que nous avons plutôt engagé le projet avec des enfants qui vivaient à Montréal depuis un certain temps. À l'exception d'un enfant qui est né à Montréal de parents immigrants, tous les autres enfants choisis y sont arrivés avec leur famille ».

Parmi les critères de sélection, il y avait celui de trouver des enfants extravertis qui étaient à la fois de bons communicateurs et qui représentaient les différentes tangentes de la culture latino-américaine : « Il y avait logiquement plus de Mexicaines parce que le groupe était un reflet de l'immigration. Il y avait aussi des enfants vénézuéliens, colombiens... » En effet, le choix de douze enfants était un défi puisque « plusieurs personnes se sont inscrites, plusieurs enfants sont venus au *casting*, mais nous avons seulement douze places... » (Sara).

Parallèlement, le défi le plus important de la fondation était de trouver des personnes âgées pour mettre en place la rencontre interculturelle et intergénérationnelle :

On pense qu'elles n'ont rien à faire, mais l'été, les personnes âgées d'ici sont très, très actives. Elles sont très occupées, elles ne sont pas à

Montréal, elles ne pouvaient offrir pas plus de deux heures par jour. Trouver les quatre personnes a été un processus très difficile.

La sélection s'est faite par les médias sociaux tels que Facebook et par des annonces dans le réseau culturel de la fondation. Nous devons ici préciser que tous les participants ont collaboré bénévolement à la rencontre.

#### 4.1.3 La sélection des lieux emblématiques

À la suite de la sélection par un *casting*, les enfants ont été invités à choisir un quartier ou un endroit de la ville qui leur semblait intéressant. Les enfants ont donc envoyé un courriel à la fondation pour exprimer leur désir de travailler dans certains lieux. Cependant, le choix définitif des lieux dans la ville s'est fait en fonction des intérêts des enfants, mais également en fonction de zones stratégiques afin de pouvoir mettre en valeur les différents quartiers de Montréal.

Une fois les lieux emblématiques choisis, ceux-ci ont été présentés aux personnes âgées qui les ont subséquemment choisis en fonction de leurs intérêts. Puis, les aînés québécois ont été invités à une formation au Centre d'histoire de Montréal en vue de préparer leurs exposés et les matériaux audiovisuels qui seraient présentés aux enfants.

Un autre aspect abordé avec Sara traitait de la rencontre interculturelle à l'intérieur de l'atelier. Voici donc ses réponses.

#### 4.1.4 La rencontre interculturelle au cœur du projet Générations

Selon la directrice de LatinArte, l'importance du projet Générations repose sur de nombreux motifs, dont celui de favoriser un échange interculturel et un rapprochement avec la ville. D'après Sara, tous ces facteurs sont en lien avec l'intégration des nouveaux Montréalais qui veulent connaître un peu plus leur ville et s'y rapprocher. Par le fait même, la fondation a pu observer que les informations se sont transmises dans plusieurs sens : entre les enfants et les personnes âgées, entre les enfants et les artistes et entre les participants et le public qui, grâce au documentaire, a eu la chance de découvrir certaines thématiques.

Aussi pour répondre aux besoins de la communauté latino-américaine de Montréal, l'atelier s'est fait partiellement en espagnol. Toutefois, la rencontre interculturelle au cœur de l'activité s'est déroulée en français. De ce fait, les enfants communiquaient exclusivement en français avec les personnes âgées.

Finalement, le dernier point abordé concernait le rôle fondamental des arts et des TIC qui représentaient un des pivots de l'intérêt des jeunes pour le projet.

#### 4.1.5 Les TIC et les arts dans la promotion de la culture latino-américaine

L'utilisation des TIC a été un moyen de se rapprocher des jeunes et de stimuler leur intérêt à participer à l'atelier :

Nous avons décidé d'ouvrir l'atelier de production vidéo, car il nous permettait de nous rapprocher des enfants âgés de neuf à douze ans qui sont très habiles avec les nouvelles technologies. Ils font des choses incroyables avec leur téléphone intelligent. Nous avons pensé que pour les enfants il serait plus facile de communiquer en se servant des nouvelles technologies.

Sara affirme que le projet est unique dans le sens où l'acquisition de connaissances a pris plusieurs formes, dont celle d'appivoiser le langage audiovisuel et celle de participer à un échange intergénérationnel. En raison de tout ce bagage d'informations, le résultat est, aux yeux de Sara, un produit de qualité : « Nous pouvons montrer que nous sommes capables. En cinq jours, nous devons créer les images pour un film de quarante-cinq minutes. Bref, c'est possible! »

Enfin, nous aborderons dans les paragraphes qui suivent les résultats détaillés de la rencontre avec les jeunes d'origine latino-américaine afin d'évaluer ses retombées.

#### 4.2 Le point de vue des enfants participants : *Générations* comme lieu de rencontre et de découverte

Le groupe de répondants mineurs d'origine latino-américaine était composé de 5 enfants participant tous à l'atelier *Générations*. Mariana (10 ans), David (11 ans) et Gabriel (10 ans) d'origine mexicaine, Sonia (12 ans) d'origine vénézuélienne et finalement Cristina (13 ans) d'origine colombienne.

Bien qu'ils aient passé un certain temps entre l'atelier et les entretiens, les enfants se sont montrés, en règle générale, réceptifs, ouverts et motivés pendant les entretiens. La plupart du temps, les enfants se remémoraient facilement le cadre des activités proposées et en parlaient sans hésitations. Lors de la première partie de l'atelier, nous avons utilisé comme outil méthodologique la présentation des extraits du documentaire *Générations* ou encore la vidéo de la chanson *Je viens d'ici et de là-bas*.<sup>19</sup> Grâce à cette activité misant sur la reconnaissance, les enfants se montraient

---

<sup>19</sup> Visionné le 30 août, 2014 [https://www.youtube.com/watch?v=mwJK\\_FW-Wiw&list=LL-x\\_yc2ZdDatPO1sYz3x7RO&index=4](https://www.youtube.com/watch?v=mwJK_FW-Wiw&list=LL-x_yc2ZdDatPO1sYz3x7RO&index=4)

plus sensibles face aux questions et, par le fait même, cette sensibilité leur permettait de faire ressurgir des sentiments et des souvenirs en lien avec les activités et les participants de l'atelier.

Les enfants se sont montrés très touchés par la présentation de la vidéo sur YouTube. Cristina, Mariana et David ont d'ailleurs affirmé avoir vu la vidéo plusieurs fois et semblaient très excités par le résultat. Dans ce sens, David a fait part de ses impressions après avoir écouté la vidéo : « Je me sens comme si j'étais là, au front où j'étais toujours à LatinArte. Je sens que je suis là-bas, assis et que chaque fois je me sens heureux ... Oui, c'est ça, je me sens heureux ». La présentation de la vidéo nous a permis de fixer des points de repère relatifs à l'activité et de créer des liens avec les enfants interviewés.

À la suite de cette activité brise-glace, le premier point abordé a été le processus migratoire afin de comprendre les conditions d'arrivée au pays des enfants et leurs sentiments face à l'immigration.

#### 4.2.1 Le processus migratoire des enfants participants

En règle générale, pour les enfants arrivés depuis longtemps, peu de souvenirs difficiles sont associés au processus. Par exemple, pour Mariana, qui habite à Montréal depuis l'âge de 2 ans, l'immigration n'est pas associée à des souvenirs d'enfance. Toutefois, les enfants qui ont traversé un processus migratoire récent vivent avec des souvenirs associés à la perte de liens familiaux et contextuels (langue, école, nourriture, etc.). De plus, cette expérience migratoire récente comporte une adaptation à de nouveaux codes de vie (hiver, école, etc.). Sonia nous raconte son expérience de cette façon : « Quand j'étais petite, j'ai demandé à ma maman : "Promets-moi que nous allons partir au Canada seulement quand je finirai mon

école” ». Cristina, de son côté, exprime la difficulté de laisser son pays d’origine : « Je ne voulais pas me séparer de ma famille... J’ai beaucoup pleuré quand je suis arrivée ici [à Montréal] ... Je voulais rentrer en Colombie ».

Les enfants témoignent de différents motifs pour lesquels ils ont quitté leur pays d’origine. Gabriel fait allusion au fait qu’il soit allé à la rencontre de sa famille qui se trouvait déjà à Montréal : « Nous sommes arrivés parce que ma famille, la famille de ma maman était à Montréal... » tandis que Cristina confie que c’est sa mère qui a fait les démarches : « Ma maman a commencé les démarches [d’immigration] et elle était vraiment illusionnée... »

À l’exception de Mariana qui habite ici depuis son jeune âge, les enfants ont soulevé quelques difficultés d’adaptation au pays. Trois enfants ont associé la langue à un élément de difficulté après leur arrivée. Gabriel exprime sa difficulté à comprendre une nouvelle langue comparativement à l’espagnol qui est sa langue maternelle ou à l’anglais qu’il parlait aux États-Unis : « Quand je suis arrivé, je me suis dit : “Est-ce qu’ils parlent le chinois? Quelle langue parlent-ils?” Ensuite, j’ai commencé à comprendre le sens de chaque mot ». Dans un autre ordre d’idées, Cristina affirme : « Au départ, j’ai pensé que ça serait difficile [les classes d’accueil], mais comme j’avais beaucoup d’attention, ça a commencé à être plus facile pour moi ». David, pour sa part, se rappelle des sentiments qu’il éprouvait lors de ses premiers moments à l’école : « Je suis arrivé à la maternelle... Je ne savais pas quoi dire... » D’autres enfants comme Sonia ont associé l’hiver aux difficultés de leur nouvelle vie. Pour Sonia, le froid de l’hiver québécois contraste avec la chaleur de sa ville d’origine : « [De l’hiver] j’aime seulement quand on est à Noël. Tout est noir, et les petits flocons de neige tombent. C’est la seule chose que j’aime ».

Cependant, la plupart des enfants se sont bien adaptés à leur nouvel environnement et soulignaient même une préférence pour leur nouvelle vie qui s’explique

principalement par les facteurs qui concernent la rencontre avec la famille élargie : « Ici [à Montréal] j'ai rencontré ma cousine Mariana, ma grand-mère que j'appelle *Mamie* est aussi ici, ma tante, mon oncle, mes cousins et beaucoup d'autres personnes [de ma famille] » (Gabriel).

Cristina, par exemple, parle de la sécurité comme d'un aspect qui justifie le fait qu'elle préfère Montréal à sa ville d'origine : « Après [mon arrivée à Montréal] j'ai vu les nouvelles sur Facebook [de ma ville]... On se fait voler ou assassiner et même les filles se font parfois voler pour les prostituer... Ici [à Montréal] nous pouvons sortir avec ma maman le soir et rien n'arrive... »

Finalement, même s'ils n'ont pas manifesté le désir de vouloir retourner dans leur pays d'origine ou de vouloir quitter Montréal, un attachement à leur identité nationale ou culturelle est très présent comme dans le cas de Mariana qui démontre sa fierté d'être Latino-américaine au moment de parler de sa participation à l'atelier : « Je leur ai dit [à mes copains de l'école] : "les Latinos, nous sommes comme ça... Nous voulons apprendre plusieurs choses, nous voulons nous aventurer"... » Sonia, elle, parle du fait de rencontrer d'autres enfants de sa nationalité à l'atelier : « [J'ai aimé] le fait de ne pas être la seule Vénézuélienne... Ma maman m'avait dit que je serais la seule et j'étais un peu découragée, mais finalement il y en avait d'autres ».

Bref, les enfants semblent bien s'adapter à leur nouvelle vie en dépit de quelques difficultés. À la suite à cette première partie, les enfants ont été interrogés sur les expériences qu'ils avaient préalablement acquises en lien avec les thématiques de l'atelier.

#### 4.2.2 Les expériences préalables des enfants

Hormis Gabriel, qui n'avait aucune expérience artistique, tous les enfants en avaient quelques-unes reliées à divers champs tels que la danse, la musique ou l'art dramatique. Sonia était la seule à suivre une formation artistique depuis environ cinq ans, étant inscrite au conservatoire où elle joue du violon : « J'ai commencé la musique à l'âge de six ou sept ans à mon école [au Venezuela]... Je voulais continuer [à Montréal] et eux [mes parents] ont trouvé une école pour que je continue mes cours... J'ai fait une audition pour le conservatoire et j'ai été acceptée... »

Par ailleurs, bien qu'elle n'ait jamais suivi de cours d'art depuis son arrivée à Montréal, Cristina avait suivi quelques cours de danse arabe dans son pays d'origine. Cependant, elle nous dit dans ses mots que « l'atelier a été sa première expérience en interprétation ». Quant à Mariana, son bagage était diversifié puisqu'elle faisait du ballet, de la gymnastique, du chant folklorique mexicain ou *ranchera* ainsi que des présentations et de la production de spectacles artistiques. Finalement, pour David, le rapprochement avec les arts s'est fait à travers ses cours d'art dramatique à l'école et sa participation à une pièce de théâtre.

En ce qui a trait aux perceptions sur la ville de Montréal, les participants n'ont pas affirmé avoir de connaissances importantes sur les lieux visités. Certains avaient déjà visité quelques endroits comme Mariana qui est allée dans le Vieux-Port à plusieurs reprises : « Mon grand-père m'amenait toujours au Vieux-Port. Nous regardions l'église et nous nous promenions partout pour en connaître plus ». David, quant à lui, nous raconte ses souvenirs au marché Jean-Talon : « [Au marché] Jean-Talon j'y suis allé quand j'étais petit, mais après je l'ai oublié, je l'ai oublié complètement ». Gabriel, lui, nous confie qu'il ne connaissait pas l'endroit choisi et qu'il ne l'avait jamais visité auparavant : « Avant je ne connaissais rien [du Mont-Royal], je ne connaissais même pas ce qu'était le [Parc du] Mont-Royal... »

Ensuite, nous nous pencherons sur les raisons qui ont incité les enfants à participer à l'atelier afin de comprendre la source de leur motivation.

#### 4.2.3 Les raisons des enfants pour la participation à l'atelier

Dans la majorité des cas, il s'agit de la mère qui a informé l'enfant de l'activité et qui lui en a parlé. Tous les enfants, sauf Sonia et Gabriel, ont déclaré qu'ils s'étaient inscrits au projet en raison de leur intérêt pour les arts. Sonia, musicienne classique en formation, précise que sa maman l'a obligée à participer à l'activité et l'a inscrite sans son consentement : « Ils [mes parents] étaient ceux qui ont trouvé ça ou plutôt ma maman... Elle m'a dit : " Tu vas y aller" et je lui ai dit : "non, je ne veux pas! " Finalement, j'y suis allée ».

Pour sa part, Gabriel, qui n'avait jamais participé à une activité artistique, ne connaissait presque rien du projet. Il s'est inscrit, car sa cousine Mariana y participait. En fait, Gabriel pensait que l'activité prenait la forme d'un concours de talents et qu'il n'avait aucune expérience artistique : « Je me disais, "qu'est-ce que je vais faire?"... Mais, je me suis trompé complètement parce que j'ai pensé que ça serait une compétition ... » Par conséquent, il hésitait beaucoup quant au rôle qu'il avait à jouer à l'intérieur du groupe. Finalement, il s'est montré heureux de sa contribution et il était fier d'avoir participé au film.

Cristina trouvait très stimulant de participer à un atelier avec d'autres enfants latino-américains et de travailler avec les caméras. Mariana a elle aussi été attirée par le fait que l'activité mettait en avant-plan les caméras et la scène. Enfin, pour David, l'occasion de faire un film a été l'élément le plus important, car il souhaite devenir un jour acteur. Il a d'ailleurs dit : « J'ai pensé que je serais intéressé par ça et je voulais l'essayer au moins une fois ».

En somme, nous pouvons parler de trois raisons qui motivent la participation. La première est liée à l'influence d'une personne proche; la deuxième est associée à un intérêt pour les arts; la troisième s'explique dans le fait de rencontrer d'autres enfants latino-américains. Quant aux aspects identitaires des jeunes, nous les aborderons lors de l'analyse des réponses.

#### 4.2.4 Les éléments d'appartenance identitaire des jeunes participants

En ce qui touche la rencontre avec les jeunes, nous avons mis en relief trois dimensions liées à l'appartenance identitaire. La première se rapporte au besoin d'une appartenance nationale et régionale latino-américaine, la deuxième, à l'utilisation de la langue comme élément d'appartenance et la troisième réfère aux éléments d'exploration de l'identité personnelle.

En ce qui concerne la culture latino-américaine et la culture nationale, l'importance de rencontrer d'autres enfants latinos a été un motif qui s'est maintes fois répété dans le dialogue avec chacun des enfants. En effet, ce prétexte semble évident si nous analysons les raisons invoquées par Gabriel justifiant son intérêt pour l'activité : « Ma tante m'a dit qu'elle avait vu un truc pour les Latinos : LatinArte. Et c'est là, quand elle m'a dit que je devrais y aller avec ma cousine Mariana... » D'autre part, pour Cristina, l'une des motivations les plus importantes a été de « connaître d'autres filles et garçons latino-américains... » Elle explique cela par le fait de pouvoir trouver des points de repère plus facilement qu'avec les enfants d'autres nationalités : « Je pense qu'avec les Latinos, on s'entendrait mieux parce qu'ils parlent espagnol, et c'est différent. Ils parlent espagnol et ils sont des Latinos ».

Le besoin d'avoir une appartenance en lien avec la culture d'origine est aussi illustré par Sonia lorsqu'elle cherche à être en présence d'enfants de sa propre nationalité :

« [Je participerais à une autre activité] où il y a des Vénézuéliennes... Je ne sais pas pourquoi, je ne peux pas donner d'explication. C'est juste que je me sens moins bizarre parce que nous faisons partie du même univers ».

David et Cristina soutiennent également qu'ils préfèrent participer à des activités dans lesquelles les autres enfants sont des Latino-Américains. Dans ce sens, à la question : aimerais-tu participer à une pareille activité? David répond : « Cela dépend, s'il y a des amis que je connais déjà, s'ils parlent français et espagnol, c'est-à-dire ceux qui sont venus, oui... [si l'atelier se fait juste en français] je n'irai pas... »

Quant à la deuxième dimension, soit la langue comme élément d'appartenance, il faut se rappeler que même si l'espagnol est la langue maternelle des enfants, les relations sociales qu'ils tissent à l'extérieur de la maison se font généralement en français. Ainsi, les enfants n'ont pas éprouvé de difficultés à s'exprimer en français. À cet égard, Sonia, Cristina et David nous font remarquer que pour eux il n'y avait aucune différence entre faire l'atelier en français ou en espagnol. « Ce n'est pas grave si les autres ont parlé français ou espagnol [lors de l'atelier], l'anglais c'est différent parce que je sens que je le parle horriblement » (Sonia).

Pourtant, l'utilisation de l'espagnol lors de l'activité a favorisé un rapprochement et a suscité un vif intérêt pour David, Cristina et Sonia. Selon leur point de vue, la langue représente le premier maillon d'une relation et permet d'avoir un point en commun avec les autres jeunes comme l'explique Cristina : « Je ne sais pas pourquoi, même si je ne les connais pas, moi, j'aime bien les personnes qui parlent espagnol parce qu'ici c'est difficile, pas difficile, mais il y a beaucoup de cultures [à Montréal] et la majorité n'est pas des Latino-Américains ». Sonia soutient également qu'il est plus facile d'établir un lien avec les personnes qui partagent sa langue maternelle : « Quand tu parles espagnol, c'est comme si tu sentais déjà une relation [avec les

autres] parce que quand tu parles espagnol tu as, entre guillemets, déjà une amitié, tu as déjà un point en commun ».

La troisième dimension est liée au renforcement de l'exploration identitaire des jeunes. Nous pouvons d'abord soulever l'aspect social de l'identité. L'appartenance aux groupes et la création de liens d'amitié se sont avérées un élément important à considérer. Pour David, par exemple, cet aspect était au premier plan: « [Dans l'atelier] j'aimais bien partager avec d'autres amis... J'étais ami avec eux, j'ai joué avec eux, on a rigolé ensemble ».

Nous pouvons parler ensuite d'un aspect identitaire associé à l'image de soi et l'autovalorisation. Par exemple, Gabriel mentionne : « J'étais comme étonné et je l'ai fait finalement... Il y avait un film... J'ai fait comme, wow! ». Le sentiment de fierté est également en lien avec la reconnaissance qu'ils peuvent obtenir au sein de leur travail, de leur famille ou auprès de leurs amis. Cristina parle de la première du film : « J'ai vu dans le visage de ma maman qu'elle était fière de moi... [Depuis que ma famille a vu la vidéo] je me suis sentie comme une vedette ». Gabriel, lui, fait allusion aux copains de sa classe : « Ils ont dit : "Félicitations! Bravo! » Cette reconnaissance a même dépassé les frontières géographiques puisqu'elle a rejoint d'autres membres de la famille que n'étaient pas à Montréal comme, par exemple, dans le cas de la famille de Cristina qui se trouve en Colombie et qui a visionné le produit final par l'entremise de vidéos et d'Internet. Quant à Mariana, l'atelier lui a permis d'avoir une certaine reconnaissance à l'école : « Je leur ai montré la vidéo et la chanson et maintenant tous veulent la chanter... Ils m'ont dit : "Wow! Aurais-tu une copie?" D'autres ont dit : "Wow, ils ont l'accent québécois!" Ils ont été tous surpris ».

Finalement, nous pouvons souligner l'exploration identitaire liée à la prise de conscience de leurs intérêts et de leur vocation artistique. À la question : que vous a apporté l'atelier? Cristina répond : « J'ai aimé l'interprétation... celle-ci a été un beau

passer-temps parce que j'ai connu de nouvelles personnes et c'était la première fois que je faisais quelque chose en interprétation ». David, pour sa part, parle de ce qu'il a le moins aimé : « Honnêtement, j'ai tout aimé sauf la peinture. Dessiner n'est pas le type d'activité que je ferai dans ma vie. J'aimerais chanter ou interpréter des rôles et tout ce que j'ai fait dans l'atelier, c'est ça que j'ai aimé faire ».

Finalement, certains aspects tels que l'ouverture aux autres et l'empathie sont ressortis en raison de la présence de cultures diverses et de rencontres entre les multiples nationalités. Compte tenu de ce qui précède, nous nous pencherons sur les éléments associés à la rencontre interculturelle telle que les jeunes l'ont interprétée et vécue.

#### 4.2.5 Une rencontre interculturelle latino-américaine et québécoise

La rencontre interculturelle à l'intérieur de l'atelier fait ressortir deux aspects : la rencontre avec la latino-américanité et le rapprochement des aspects de la culture québécoise par le biais de l'histoire racontée par les personnes âgées.

D'abord, la référence au concept de « latino-américanité » prend forme grâce à la rencontre avec d'autres personnes d'origine latino-américaine. Mariana, d'origine mexicaine, raconte : « [Norma<sup>20</sup>]...était bien gentille avec moi. Elle me racontait des choses sur la Colombie... » Sonia, elle, parle de ses relations à l'intérieur de l'atelier : « Je crois que [j'ai tissé un lien avec] Juan<sup>21</sup> parce que nous étions tous les deux Vénézuéliens... En plus, nous allions à la même école [au Venezuela] et puis nous avions des points en commun ».

---

<sup>20</sup> Directrice du documentaire. Nom fictif.

<sup>21</sup> Enfant. Nom fictif.

Le fait de partager des moments avec d'autres personnes de la même nationalité ou de la même appartenance culturelle latino-américaine a permis aux jeunes interviewés d'établir un rapprochement qui est parfois seulement possible à l'intérieur du cercle familial. Pour les jeunes, le partage d'une langue commune constitue un marqueur important de cette appartenance. À ce sujet, David affirme : « J'ai pensé que l'atelier serait en français jusqu'au jour où ma maman m'a dit que ça serait en espagnol ... Quand je les ai connus [les autres enfants latino-américains], je les ai entendus parler en espagnol. Ils parlent donc espagnol et moi aussi! Pourquoi ne pas parler avec eux? »

La rencontre interculturelle se fait plus évidente au moment de rejoindre les personnes âgées d'origine québécoise. Au cours de cette expérience, les enfants ont utilisé le français comme langue de socialisation. Par le biais d'histoires racontées par les aînés, ils ont tissé des liens avec la société d'accueil. Grâce à cette rencontre, les enfants ont pu comprendre quelques particularités de leur ville d'adoption. Pour certains d'entre eux, quelques aspects de la ville étaient déjà connus, mais quoi qu'il en soit, la rencontre avec les personnes âgées leur a permis de préciser leurs connaissances et de mieux comprendre certains points qui demeurent abstraits dans ce qu'ils apprennent à l'école. Sonia a évoqué la relation qui existe entre l'église et le gouvernement telle qu'elle a été expliquée par Marie lors de sa présentation : « Un univers en parallèle... C'est comme si avant la religion, c'était le gouvernement et maintenant le gouvernement, c'est le gouvernement... Bon je connaissais ça déjà, mais c'est peut-être une preuve, une preuve parce qu'elle [Marie] ne pouvait pas parler à son voisin à cause de sa religion... » En effet, l'exposé de Marie qui relate combien la religion catholique était fermée sur elle-même et omniprésente dans le passé montréalais a été un des moments de l'atelier que Sonia a le plus apprécié.

Or, la rencontre intergénérationnelle avec les Québécois de souche a permis à Cristina de faire un lien entre Jean et son grand-père en Colombie : « Lui [Jean] il était *cool*, il

était patient et je l'ai bien aimé... Il était drôle, tu as vu sur la vidéo comme il dansait... Oui, je pense que mon grand-père serait comme lui ». Mariana, qui a elle aussi travaillé avec Jean, reconnaît la qualité de son implication et de sa relation avec les jeunes : « Un monsieur, dont je ne me souviens pas du nom, nous faisait toujours des blagues... Il était drôle... À un moment donné, il nous donnait beaucoup d'informations et, nous, nous l'avons dit devant les caméras... Nous avions beaucoup de choses à dire ».

Cette rencontre intergénérationnelle et interculturelle s'est produite non seulement avec les personnes âgées, mais également avec les LatinArtistas et le personnel de la fondation. À la question : quelle est la personne de l'atelier dont vous vous rappelez le plus? David répond : « Je me rappelle de Sara. Elle était comme une enseignante qui donne des cours. Quand c'était le temps de manger, elle mangeait et parlait avec nous ». À cet égard, le fait de rencontrer d'autres personnes hispanophones qui parlent avec les mêmes accents latino-américains, qui utilisent les mêmes expressions, les mêmes mots et qui racontent les mêmes histoires a permis aux enfants d'augmenter leurs connaissances relatives à la culture latino-américaine.

Par ailleurs, l'atelier a également permis aux participants de mieux connaître Montréal notamment à travers la présentation de lieux représentatifs de son histoire. Pour faire suite, nous aborderons des thèmes qui sont en lien avec la découverte de la Ville de Montréal par les enfants latino-américains.

#### 4.2.6 La découverte de la Ville de Montréal par les enfants latino-américains

Nous pouvons affirmer que le fait de découvrir la Ville de Montréal à partir de l'histoire racontée par les personnes âgées a renforcé les connaissances des enfants et leur a permis d'approfondir certains concepts tels que la religion, le gouvernement,

les loisirs : « J'ai appris qu'avant, il y avait des cinémas de quartier. Maintenant, il n'y en a plus... J'ai aussi appris que le cinéma Beaubien, je pense, est le dernier et qu'avant il s'appelait le Dauphin » (Sonia).

Mariana soulève elle aussi l'utilité de ce qu'elle a appris pendant l'atelier : « Maintenant, je vois les choses différemment parce que j'en connais plus sur l'histoire. À l'école aussi, nous étudions le Vieux-Port ». Pour elle, cette expérience a été une occasion de se rapprocher de sa ville d'adoption et d'en parler aux autres : « Avant de participer à l'atelier, toutes les personnes me posaient des questions sur Montréal et je ne savais pas quoi leur dire. Maintenant, je réponds toujours de belles choses ».

D'autre part, l'utilisation des TIC et des arts s'est avérée un élément déterminant de la rencontre avec les enfants. En effet, les enfants ont démontré un intérêt pour l'utilisation de l'équipement, pour l'exploration artistique et pour la création du film. Nous aborderons cette perspective dans les pages qui suivent.

#### 4.2.7 L'intérêt des enfants par les TIC et les arts

Tous les enfants ont parlé des TIC et des arts comme étant une motivation à participer au documentaire. Nous pouvons parler notamment de l'aspect technique et par le fait même nous pouvons souligner l'intérêt pour l'utilisation de la caméra et des instruments d'éclairage. Dans le cas de Sonia, par exemple, cette dernière a démontré une plus grande motivation pour l'aspect technique et la production plutôt que pour jouer dans le film. En effet, elle doutait de son succès et éprouvait une certaine réticence en ce qui a trait à sa participation dans le film. Pourtant, même si le travail technique n'a pas été assez long, l'un des aspects qu'elle a préférés a été la caméra et l'enregistrement : « [Je n'ai pas aimé] être devant la caméra. Je n'avais pas envie...

Je voulais juste enregistrer... J'ai aimé enregistrer, mais je ne l'ai pas fait beaucoup ». Contrairement à Sonia, tous les autres enfants ont souligné l'importance d'être les protagonistes du film. Comme l'indique Cristina : « [La partie que j'aime le mieux de la vidéo] est celle où je suis devant la caméra avec Mariana ».

En dépit des difficultés vécues par quelques enfants, la plupart d'entre eux ont parlé ouvertement de leur réussite : « J'avais trop peur quand je devais parler face à la caméra [...] j'ai été celui qui a fait le plus d'entretiens : deux enfants, un groupe de vieux, un monsieur avec plusieurs chiens et une dame et un monsieur... J'ai beaucoup aimé... » (Gabriel). Mariana parle elle aussi de son rôle à l'intérieur du groupe : « J'ai parlé du Vieux-Port, de plusieurs endroits et j'avais le texte le plus difficile... [La partie la plus difficile] a été de parler face à la caméra, mais après je n'ai plus eu peur. Quand je devais parler devant mes copains, aïe! J'avais peur... »

Par ailleurs, le rapprochement avec les arts pendant l'atelier s'est fait grâce à la musique, les arts plastiques et la réalisation du film. Lors de l'atelier, des activités de peinture et des ateliers de composition de musique hip-hop ont été proposés. À cet égard, le témoignage de David nous laisse entrevoir les résultats positifs de l'atelier de hip-hop : « Pour moi, la chanson fait que le film est plus intense. J'ai écouté la chanson comme dix fois après l'atelier [...] Par exemple, quand je suis stressé, j'écoute la chanson et je ne le suis plus. La chanson est comme un antidote. » Mariana mentionne également qu'elle a regardé plusieurs fois la vidéo sur YouTube : « Le documentaire, je l'ai vu juste deux fois, la vidéo, trente fois ». Christina nous confie son émotion au moment de regarder la vidéo : « Awww! Cette vidéo je l'adore! Je la vois tous les jours ou presque... Quels beaux souvenirs! » Gabriel exprime lui aussi sa satisfaction d'avoir suivi cet atelier : « La partie [que j'ai le plus aimée] c'était celle où on chantait les chansons. Je connais toute la chanson ou presque toute, toute... Pour moi ça a été difficile de me rappeler quoi dire, mais ce que j'ai aimé c'était que tout le monde chantait ». Contrairement aux autres, Sonia

avait des souvenirs moins positifs liés au hip-hop : « La partie que je n'ai pas aimée était la partie du rap, ce n'est pas mon style musical, mais sinon, l'atelier a bien été. J'aime la musique classique, je n'aime pas le rap! »

À l'inverse, l'atelier de peinture ne semble pas avoir suscité de résultats positifs pour aucun des participants. Comme l'explique David : « J'ai fini la peinture, mais c'est juste que je n'ai pas aimé » (David). Ni Mariana ni Gabriel ne se rappelaient de l'activité et nous avons dû leur rappeler les paramètres pour qu'ils se souviennent de leur participation. Sonia et Cristina n'ont d'ailleurs pas évoqué cette activité pendant les entretiens.

Dans ce sens, l'atelier vidéo a finalement donné aux enfants la possibilité d'explorer certains aspects qui auront une influence dans l'avenir sur les intérêts personnels des enfants. Nous traiterons de ces aspects dans les pages qui suivent.

#### 4.2.8 Les préférences artistiques des enfants

Dans le cadre de notre recherche, nous avons remarqué un ensemble des disciplines ou des activités artistiques pour lesquelles les enfants ont montré un intérêt particulier ou contrairement peu ou très peu d'intérêt. Nous pouvons souligner par exemple le faible intérêt de Sonia pour le hip-hop et celui de David pour la peinture.

Cristina nous a aussi parlé de son intention de suivre un jour des cours de théâtre : « Si je veux un jour suivre des cours de théâtre, ils vont regarder ce que j'ai fait dans l'atelier ». Pour Mariana, l'atelier a validé son intention de devenir une artiste : « Oui, j'aimerais être chanteuse et en même temps faire des films ». En effet, cet approfondissement vocationnel a eu des résonances, principalement pour Mariana qui après l'activité a été invitée à participer à d'autres activités artistiques, dont un

programme de radio dans une station latino-américaine sur Internet à Montréal : « [Des choses ont changé après la vidéo.] Tout le monde a vu le film et quelques personnes en ont parlé à ma maman... Ils l'ont appelée pour savoir si je pouvais participer à leur événement et aussi faire un autre film, mais je n'ai pas pu parce que je fais mes études et que c'était pendant la semaine ».

Or, nous pouvons souligner l'importance de l'activité pour la majorité des enfants interviewés. Mise à part Sonia qui avait déjà d'autres activités liées à l'interprétation musicale, tous les autres participants ont vécu au sein de l'atelier une expérience unique qui leur a permis de se rapprocher de leurs intérêts.

Enfin, nous aborderons les résultats de l'activité selon le point de vue des personnes âgées. Celui-ci nous a permis de comprendre leur rapport interculturel avec les jeunes immigrants ainsi que la vision socio-historique qui découle de l'atelier Générations.

#### 4.3 Le point de vue des personnes âgées d'origine québécoise : une histoire, plusieurs visages

Dans le cadre de notre recherche, nous avons interviewé Marie de l'équipe du quartier Rosemont-La Petite-Patrie et Jean de l'équipe du Vieux-Montréal. Nous avons d'abord analysé les expériences préalables à la participation à l'atelier pour ensuite examiner les dynamiques reliées à la rencontre interculturelle avec les jeunes.

##### 4.3.1 Les raisons de la participation des personnes âgées à l'atelier

L'histoire de vie des personnes participantes a constitué un point fondamental pour leur participation dans l'atelier. Bien que Jean ne soit pas Montréalais d'origine, il

habite la ville depuis cinquante ans et se considère « comme un immigré du Québec, du Canada, dans mon propre pays ». Marie, pour sa part, a une double nationalité puisqu'elle est Colombo-Canadienne. Marie et son mari colombien partagent leur vie entre la Colombie et le Canada. De ce fait, elle se perçoit comme ayant une double identité à la fois colombienne et canadienne « (...) j'ai aussi une identité colombienne... j'ai ma nationalité colombienne... ça fait trente-quatre ans que je suis dans cette réalité-là ».

Dans une autre perspective, Marie s'est intéressée à l'activité grâce à son identité personnelle et professionnelle :

J'ai vu sur Facebook LatinArte, alors latine évidemment ça m'a attiré, car c'est moi, c'est une partie de moi. Je suis quelque part artiste en étant écrivaine, j'ai toujours aimé le milieu artistique et j'ai toujours rêvé de faire un film avec mes écrits. Même si ce n'est pas réalisable, c'est quand même un rêve. Alors, de pouvoir faire un peu de cinéma, ça m'a intéressé. J'ai tout de suite été intéressée par le film et par le milieu culturel et j'ai écrit tout de suite. J'ai trouvé ça intéressant de vivre le projet Générations avec des jeunes enfants d'ailleurs.

En raison de son parcours de vie, Marie ressentait aussi un lien de proximité avec les enfants :

Il faut dire aussi que mon rapport avec les enfants latinos était important, c'est avec eux que j'ai appris à parler l'espagnol. Mon mari ne veut pas me parler en espagnol, il trouve que je parle mal, alors il me parle toujours en français. Ce sont les enfants du village qui m'ont appris à parler espagnol en Colombie... Ils avaient l'air de comprendre plus que les adultes que je n'étais pas de là et qu'il fallait m'aider. Ils m'aidaient à trouver les mots et à me les mettre en bouche quand ils me parlaient. Par exemple, si je repassais des vêtements, alors ils me disaient : « Estas planchando ». Alors j'ai tout appris comme ça, comme un enfant, la langue... Avec eux, oui. On les amenait à la plage, c'est donc moi qui étais responsable d'eux, du petit groupe. Au début, on avait une dizaine d'enfants et on apprenait la langue. Moi, j'apprenais la langue, puis eux, ils trouvaient ça drôle une madame qui parle comme ça.

Jean avait également un lien proche avec une famille nicaraguayenne faisant en sorte qu'il connaissait déjà certains traits de la culture latino-américaine : « Parce que nos amis viennent de là. On a fini par se faire des amis, puisqu'on a aidé les enfants de ces gens-là, les enfants sont grands maintenant et ils ont quasiment commencé à avoir leur propre famille... » La seule expérience en animation de groupe de Jean consistait à avoir donné des ateliers de danse sociale à des enfants âgés entre dix et treize ans.

D'autre part, Jean rapporte qu'il n'avait jamais vu l'appel de participation à l'atelier et qu'il a été invité à participer par l'entremise d'une autre personne :

LatinArte a offert au public de faire du bénévolat et moi je n'ai pas vu cette annonce. C'est l'Orchestre Métropolitain où je suis bénévole à la Place-des-Arts qui m'a mis au courant. La personne, responsable des bénévoles m'a dit : « Nous te voyons travailler sur ce projet-là, tu devrais t'y plaire, tu as un bon sens de l'humour, de la facilité à travailler avec le public, alors ça devrait être quelque chose d'intéressant pour toi ». À la base, ça ne me disait pas grand-chose, parce que, moi, je n'ai jamais fait de cinéma, je n'ai jamais fait de théâtre non plus.

Au départ, Jean n'était pas vraiment informé des objectifs du projet : « Pour moi, c'était très intéressant de faire ce travail-là, puis j'ai accepté avec plaisir de faire ça, mais je ne savais pas trop trop dans quoi je m'embarquais ».

Nous pouvons conclure que pour les deux personnes âgées qui ont participé à l'activité, d'une part, les sources de motivation s'expliquent par un intérêt pour les arts et la culture et, d'autre part, par un intérêt de se rapprocher de la culture latino-américaine.

À la suite de la présentation des caractéristiques des personnes âgées, nous aborderons dans les paragraphes qui suivent leurs perceptions en lien avec le processus migratoire des enfants et la rencontre interculturelle.

#### 4.3.2 Les perceptions des participants âgés par rapport au processus migratoire des enfants

Tout d'abord, les personnes âgées reconnaissent les difficultés vécues par les enfants et les immigrants en général en ce qui touche le processus d'adaptation. Marie éprouve une certaine empathie envers les immigrants, car elle a été elle-même confrontée à la difficulté de devoir s'adapter à un autre pays : « (Mon mari) il est Colombien... On s'est rencontré ici... J'ai donc vécu avec mon mari toute son adaptation [au Québec] et, lui, a vécu la mienne là-bas [en Colombie]. C'est très difficile de développer une autre identité ». Marie et Jean reconnaissent néanmoins la facilité des enfants à s'adapter à leur société d'accueil : « Peut-être vivent-ils [les enfants] [des problématiques], mais ils semblent mieux s'adapter. Je les trouve assez à l'aise, c'est incroyable! » (Marie).

D'autre part, à partir de ses propres expériences, Jean parle du processus d'intégration à la culture « américaine » pour les enfants immigrants :

Moi, je connais des familles... qui ont ramené les enfants qui sont nés là-bas [dans d'autres pays], mais ces enfants n'avaient jamais été là-bas, car ils étaient petits-petits quand ils sont arrivés. Ils sont allés une seule fois, puis ils ne veulent plus y retourner parce qu'en Amérique du Nord c'est leur vie, ils aiment leur vie qui est ici. Ils n'étaient pas heureux d'y retourner et de voir leurs grands-parents, leurs tantes, ils ne les connaissent pas de toute façon... Je ne sais pas. C'est assez difficile.

Jean précise également que malgré les obstacles, les enfants immigrants d'origine latino-américaine sont chanceux de se retrouver au Québec :

On est dans une grande ville où l'accès à l'éducation est gratuit en grande partie; leur accès à l'université est presque assuré à tous ces enfants-là que moi j'ai vus. Ils auront de bons emplois. Il n'y a pas de chance, au moins, qu'ils soient mal chanceux, qu'ils ne soient pas heureux. Il n'y a pas de chance, au moins, que les parents les circonscrivent trop, mais ça n'avait pas l'air, les Espagnols sont assez ouverts là, ils sont joyeux, ils

ont une vie plus facile. Moi, je pense qu'ils auront tous la chance de réussir.

Du point de vue de Jean, le fait que les enfants qu'il a rencontrés parlent déjà le français leur offre une chance considérable de s'adapter au pays.

Non, ils n'en auront pas, ils n'auront pas de problèmes. D'abord, les familles, probablement, je ne sais pas quand ils sont arrivés, ils parlaient peut-être un peu français, ça je ne sais pas, c'est un début, mais ces gens-là ont parlé français, ils parlent français, leurs familles aussi parlent français. Parfois, ce n'était pas impeccable, mais ce n'est pas important.

Les propos tenus par Jean sont davantage orientés vers l'adaptation des jeunes à la culture d'accueil, tandis que ceux de Marie focalisent davantage sur les besoins identitaires et individuels des jeunes :

L'enfant aime bien sentir qu'il a évolué et que, lui, il va vivre quelque chose d'autre. Cela va avec son besoin de développement qui est inné, c'est un besoin naturel. Alors, ah! C'était comme ça! « Moi [le jeune] je suis plus là, moi j'ai évolué par rapport à eux et je vais encore évoluer ». Alors, je pense que les enfants aiment toujours ça, entendre parler du passé, pour cette raison-là.

En guise de conclusion, les deux participants ont démontré une attitude fort positive quant au processus d'intégration des jeunes. Cependant, leurs expériences de vie respective ont fait en sorte qu'ils ont construit des liens différents avec l'interculturalité, ce qui a influencé les raisons pour lesquelles ils ont participé à l'atelier ainsi que leur vision de la rencontre interculturelle.

#### 4.3.3 La rencontre interculturelle pour les participants aînés

La rencontre interculturelle a été un sujet amplement abordé par les personnes âgées interviewées. D'abord, Jean a un rapport à l'interculturel fondé sur l'échange qu'il a

alimenté par ses voyages dans différents pays et aussi par ses interactions avec les immigrants :

D'abord, j'ai beaucoup voyagé, mais je ne suis pas beaucoup allé en Amérique du Sud, alors je me suis dit que c'était pour moi intéressant de découvrir autre chose. J'ai en plus trouvé un lien entre moi et les immigrants puisque je viens de la campagne. À Montréal, je suis donc comme un immigrant... Je suis arrivé à Montréal en [l'année] 56.

Pour Jean, la rencontre interculturelle à Montréal repose sur une culture « américaine » dans laquelle les immigrants doivent s'intégrer à tout prix : « Tu ne viens pas en Amérique pour vivre comme chez toi, c'est impossible, c'est plus que ça, c'est indéniable ça et il faut que ça soit très bien compris dans l'immigration ». Jean soutient également que le partage culturel est primordial, car celui-ci permet d'apprendre et de vivre quelque chose de nouveau :

On a une culture au Québec et c'est bien évident et au Canada aussi et en Amérique, mais les autres pays ont d'autres cultures et elles nous apportent quelque chose de neuf, quelque chose de différent dans la nourriture, dans la façon de vivre, dans la façon de penser. La plus grosse difficulté des gens qui viennent d'ailleurs est de s'adapter au pays dans lequel ils arrivent et de ne pas recréer le milieu d'où ils viennent dans leur nouveau milieu. C'est un gros danger ça, moi j'appelle ça « ghettoïser ». Il ne faut pas arriver à Montréal et se ghettoïser. Garder sa culture c'est une chose, mais il ne faut pas la ghettoïser.

D'autre part, Jean se disait satisfait de la rencontre avec les enfants latino-américains qu'il a rencontré : « Moi, je ne parle pas espagnol, mais chacun faisait un effort et les parents, entre autres, étaient très heureux de voir combien j'avais établi des liens avec leurs enfants ».

Pour ce qui est de Marie, les circonstances de sa vie l'ont naturellement confrontée à l'interculturalité. Ainsi, sa double identité lui a permis de facilement créer des liens avec les immigrants.

Je ne suis pas vraiment une pure Montréalaise, j'ai vraiment deux identités, je pense que ça facilite beaucoup les choses d'être une personne habituée d'être différente. Je sais ce que c'est pour l'avoir vécu. C'est long l'adaptation, ça m'a pris un bon cinq ans, ne serait-ce que pour dire des phrases complètes, pour dire ma pensée, alors je sais ce que c'est que d'être celle, oui d'être acceptée, mais de ne pas être comme les autres. Ça, je l'ai intégré tellement fort que je pense que ça m'aide à comprendre quelqu'un qui arrive ici, comment il peut se sentir.

Dans ce sens, l'échange intergénérationnel pour Marie a été déterminant :

[L'atelier] c'était un peu, un peu l'inverse de ce que j'avais vécu. C'est comme si ce sont les enfants qui m'avaient enseigné la langue et qui m'avaient accueillie en acceptant mes limites, plus que les adultes parce que les adultes n'écoutent pas. Ce sont des gens qui parlent beaucoup, mais qui écoutent peu. Ils sont comme ça, ils sont assez... en tout cas dans le milieu où je suis alors que les enfants, eux, arrivent à me comprendre. C'était un peu comme revivre avec d'autres enfants et leur retourner ce que j'avais vécu.

Jean soulève certainement le succès de la rencontre interculturelle malgré les différences linguistiques :

Oui, ça c'est assez, c'est assez particulier parce que, d'abord, si je parle de moi je ne parle pas espagnol donc ça aurait pu être difficile. Ça aurait pu même devenir pénible, mais ça ne l'a pas été du tout. C'était comme agréable. C'était un peu comme une sortie en famille, on va dire, je pense que l'allégorie est bonne, « une sortie en famille », lorsqu'on s'en allait avec les caméramans et les accompagnateurs qui étaient responsables des enfants, puis là, bon, on faisait notre travail, mais on le faisait dans l'harmonie, dans la joie. Ça n'a jamais été une obligation.

Un autre point important concernant la dimension interculturelle se rapporte aux rencontres avec les parents, principalement pour Jean qui a mentionné :

Mais ça c'était, c'était des moments très, très intéressants, très touchants aussi. La sortie du film au cinéma avec les parents et les enfants, c'était vraiment très bien, très chaleureux. Les gens n'hésitaient pas à venir vers moi pour le travail que l'on avait fait et pour ma collaboration au projet.

Ces parents-là, ils disent ça à un étranger... Il peut y avoir des gens qui les accompagnaient, mais ça demeure qu'on est des étrangers : des hommes et des femmes étrangers à leur culture et à leur façon de vivre aussi.

Tout compte fait, les deux personnes âgées étaient d'accord pour affirmer que la rencontre avec des personnes issues d'autres nationalités aide à mieux comprendre les caractéristiques d'autres cultures : « À mon avis et de mon point de vue, à moi, c'est une forme de diffusion, parce qu'on peut voir des projets latinos à Montréal [...] mais si on a un *mix* quelque chose qui nous intéresse, soit dans la musique, soit dans la participation, on va y aller » (Jean).

Après la rencontre interculturelle, d'autres points marquants sont ressortis de l'analyse des entretiens avec chacun des participants aînés concernant notamment les aspects historiques de la Ville de Montréal.

#### 4.3.4 Montréal : une ville, plusieurs histoires

Un des aspects les plus importants de la rencontre avec les personnes âgées s'est révélé par leur façon différente d'aborder les enjeux historiques. Ces différences se sont manifestées non seulement par rapport au choix des lieux, mais également par leur vision subjective de l'histoire de la ville.

Pour Jean, le choix du Vieux-Port était justifié par le fait qu'il y avait travaillé durant presque 30 ans : « Donc, je me reconnais très bien dans le Vieux-Montréal, je connais tous les quartiers du Vieux-Montréal, entre le port et l'Ouest de la ville. Pour moi c'était donc quelque chose d'assez simple qui m'intéresse beaucoup parce que l'histoire m'a toujours intéressé ».

Dans une autre optique, Marie a décidé d'explorer son propre quartier : « Bien qu'ils nous aient donné un choix... J'ai vite levé la main, en disant : "J'aimerais bien..." Je ne me voyais pas aller au centre-ville pas plus que sur la montagne ... Oui, j'aurais pu, mais je n'aurais pas su quoi dire, mais le quartier Rosemont, c'est pour moi plus personnel, c'est une façon de faire voir aux enfants un peu de l'intérieur, comme on dit, plus que de leur faire voir des paysages ».

La façon dont Jean et Marie parlent de la ville et de la manière dont ils l'ont abordée nous permet de mieux comprendre leur vision respective. Pour Jean, la visite s'articulait autour des principaux jalons de l'histoire de Montréal « Moi, j'ai visité entre autres la Place d'Armes et l'église Notre-Dame. C'est la première église, le premier cimetière, c'est vraiment le centre... Après, on est allé voir les fortifications... Après, on est allé voir la Colonne Nelson, toute la Place Vauquelin, tout ce qui descend vers le port. Après, j'ai expliqué que les gens vivent là comme ils vivaient quand ils sont arrivés à Montréal ». Pour Marie, la visite était plutôt axée sur les lieux et les loisirs de son enfance, bref sur sa mémoire affective : « Mon objectif c'était de leur faire voir comment les enfants avaient vécu, comment moi, enfant, j'avais vécu dans ce quartier-là. C'était aussi de voir peut-être un peu ce qui a changé pour qu'ils comprennent un petit peu notre histoire, notre réalité, la réalité des Montréalais... Je voulais les aider à comprendre mon époque, comment c'était. Aujourd'hui, il y a plus de différences, mais plus d'ouverture. C'était mon idée ».

Enfin, nous avons soulevé une différence en ce qui a trait à l'utilisation des outils graphiques par Marie et Jean. Ce dernier a utilisé les images du Centre d'histoire de Montréal, tandis que Marie s'est servie de ses photos de famille pour illustrer des exemples et parler de sa propre expérience d'enfant québécoise.

Dans ce sens, les images, qui ont été présentées par Jean durant sa présentation, témoignaient de l'aspect historique de la ville, de ses fondateurs et de ses

fortifications. Après avoir choisi le Vieux-Port, Jean et Marie ont assisté à une formation au Centre d'histoire de Montréal : « Au Centre d'histoire de Montréal, j'ai eu tout le matériel dont j'avais besoin pour parler des points dont je voulais parler à l'intérieur du projet... Ils [le Centre d'histoire de Montréal] m'ont dit comment faire le circuit que je voulais faire dans le Vieux et ils m'ont donné des images de l'époque sur une clé USB... Ces images sont en partie dans le film » (Jean).

Selon Jean, les enfants ont été touchés par toutes les informations qui relataient l'histoire de Montréal :

Les enfants étaient fascinés de voir le Vieux-Port même si maintenant, il n'y a pas beaucoup de bateaux, mais ils étaient fascinés de savoir que les premiers colons sont arrivés en bateau, un peu comme eux, parce que certains sont arrivés en avion, puis d'autres sont arrivés par la route, par le Mexique. Je crois que deux d'entre eux sont arrivés par bateau. Ils disaient alors aux autres : « Nous autres nous ne sommes pas arrivés comme ça, mais à l'époque c'était comme ça. Il n'y avait pas d'asphalte, pas de trottoirs ». Les enfants étaient très intéressés par cette démarche-là.

Quant à Marie, elle a utilisé ses propres archives familiales pour établir un lien avec les enfants immigrants. À l'aide de ses photos, l'objectif de Marie était de mettre en scène sa vie d'enfant dans le quartier Rosemont « Dans le fond, je voulais plus faire ressortir les aspects humain et social que ceux des édifices et de l'histoire. » Par conséquent, ses photos d'enfance ont été le moyen de relever les différences qui se posent entre sa réalité d'enfant québécois et celle des enfants immigrants :

Oui, je leur ai apporté des photos de ce temps-là parce que je sais que les enfants aiment beaucoup apprendre des choses en regardant des photos. Peut-être qu'il y avait des enfants plus visuels aussi qui étaient capables de m'imaginer étant enfant. Premièrement, je trouvais que mon idée d'avoir des photos, ça les amenait à interagir davantage parce qu'ils voyaient un enfant et non une vieille dame. Alors, peut-être que je me suis rapprochée d'eux comme ça. Ils voyaient un visage, une petite fille de dix ans qui avait leur âge... Qu'est-ce que cette petite fille-là faisait?

Ils parlaient avec moi, la Marie âgée, mais aussi avec moi, la Marie enfant. La dynamique était alors assez bonne et ils participaient.

Finalement, le dernier point analysé avec les personnes âgées a été l'utilisation des TIC et des arts. Cet aspect sera abordé dans les pages qui suivent.

#### 4.3.5 Les participants aînés et leur perception des TIC et des arts dans le projet Générations

En ce qui concerne l'utilisation des arts, les deux personnes âgées soutiennent qu'il est positif de laisser une certaine autonomie aux enfants. « On les a laissé faire, les enfants. Ils avaient un rôle à jouer, ils avaient une responsabilité, ils devaient faire des dialogues, il fallait qu'ils prennent la caméra, etc. Quand ça ne fonctionnait pas, les gens qui étaient responsables de cet aspect-là les faisaient recommencer» (Jean). Ainsi, Marie parle du fait que les enfants ont participé à toutes les étapes du processus de la création du film :

Je pense que c'est extraordinaire pour plusieurs raisons. D'abord, sur le plan culturel, sur le plan créatif, imagine! Les enfants, ils font tout! Ils choisissent tout ce qu'ils veulent faire, on leur donne une place, un *empowerment* incroyable... On évalue un peu la force de chacun : il y en a un qui est mieux derrière la caméra, d'autres sont mieux devant, d'autres sont meilleurs en communication, d'autres, plus techniques. Ce projet leur donne une possibilité incroyable d'explorer tous ces champs-là de la communication...

Les personnes âgées interviewées ont remarqué la joie des enfants de participer à chacune des étapes de l'activité : « Les enfants avaient vraiment le goût de faire ça, ils voulaient faire ça. Il y en avait un qui voulait absolument parler, un autre qui voulait filmer et chacun avait une part de responsabilité. D'autres étaient plus ou moins intéressés à filmer, ils voulaient faire du cinéma » (Jean).

Jean soutient que l'activité a offert aux enfants l'occasion d'explorer certaines voies artistiques, ce qui changera peut-être le cours de leur avenir : « Il y en avait une parmi les trois avec qui je travaillais qui va certainement faire du cinéma... Oui, elle aimait faire du théâtre, du cinéma, elle avait le type. En plus d'être jolie, elle avait de la facilité pour parler et pour présenter. Elle va probablement travailler dans le domaine des communications. Je lui ai dit d'ailleurs et aux parents aussi... »

Parallèlement, Marie reconnaît que grâce aux personnes responsables, les enfants ont eu un rôle de premier plan dans l'activité : « En tout cas, pour ce qui est du produit final, les enfants prennent la place et c'est ce qu'il faut, c'est merveilleux et on sent qu'ils ont participé. Moi je l'ai trouvé incroyable, mon chapeau, vraiment. Je suis impressionnée par tout le support qu'on leur a donné pour en arriver là parce qu'ils n'ont pas fait ça tout seuls. Oui, c'est eux qui étaient au centre, mais on leur a donné la place ».

En terminant, nous pouvons conclure que la rencontre avec les personnes âgées a été marquée par la façon dont elles se situaient par rapport à l'histoire et à la ville de Montréal. Pour Jean, un des éléments clés de l'histoire de la ville était celui de sa fondation et de l'arrivée des premiers Européens, tandis que pour Marie l'aspect historique de la ville se rapportait davantage à ses propres souvenirs d'enfance qui étaient rattachés au quartier Rosemont-La Petite Patrie.

Finalement, nous présenterons l'analyse des entretiens avec les LatinArtistas qui concerne principalement l'importance des arts et des TIC dans la formation des enfants.

#### 4.4 Le point de vue des LatinArtistas : l'art qui change des vies

Dans le but d'approfondir la compréhension relative à l'utilisation des arts et des TIC pendant l'atelier, nous avons rencontré deux LatinArtistas qui ont participé à l'atelier Générations. Nous avons interviewé Carlos, l'un des caméramans du projet et Luis, un chanteur de hip-hop, responsable de l'atelier de musique et de la création avec les enfants de la chanson *Je suis d'ici et de là-bas*. Les pages qui suivent présenteront l'analyse des réponses.

D'abord, afin de mieux comprendre les motivations des deux artistes latino-américains à participer à l'atelier, nous nous penchons sur leurs expériences antérieures pour ensuite aborder la vision de ceux-ci relativement à l'utilisation de l'art et des TIC comme outils du dialogue interculturel.

##### 4.4.1 Les expériences antérieures des artistes d'origine latino-américaine

Carlos et Luis partagent des histoires d'immigration différentes. Carlos est arrivé à Montréal à l'âge adulte, alors que Luis a émigré du Salvador avec sa famille pour aller vivre dans le quartier Saint-Michel à Montréal lorsqu'il avait douze ans. Il nous a confié que l'expérience avait été difficile pour lui :

[mon processus d'immigration] a été vraiment difficile, mais surtout parce que j'étais un enfant et que les enfants sont méchants, non? On est méchant en tant qu'enfant, eh bien, quand, moi, je ne parlais pas français, ils [les autres enfants] se moquaient de moi... Ils se moquaient de moi parce que je ne parlais pas français. Ils se moquaient de ma nourriture quand j'allais à l'école avec mes *tortillas*, mes haricots frits... Je ne voulais même pas manger parce qu'ils se moquaient de ma bouffe...

Ainsi, ces expériences et ces difficultés vécues par Luis ont des répercussions sur la façon d'éduquer ses propres enfants. D'après lui, il est important d'apprendre aux jeunes à se défendre pour ne pas vivre de mauvaises expériences.

De plus, Luis est conscient que le départ de son pays d'origine a changé son rapport avec celui-ci. Il précise que bien qu'il visite souvent son pays, il ne soit plus de là-bas : « Oui, je retourne souvent au Salvador, presque tous les deux ans... J'aime les amener [ma famille] à la rivière, à la montagne, aux volcans... Malgré tout, je ne me sens plus de là... Je me sens un peu égaré... Nous ne sommes pas de là-bas même si je me sens bien pareil ».

Carlos, de son côté, est arrivé à Montréal depuis deux ans. Il affirme que les enfants d'immigrants seront, à son avis, plus québécois que latino-américains :

Eh bien, ils sont encore des enfants et quand ils deviendront des adultes, ils deviendront plus Québécois que de leur pays d'origine. Pour les enfants, ce n'est pas vraiment comme pour les adultes. L'adulte, lui, il va toujours avoir son pays et les coutumes de son pays... Les enfants qui arrivent petits, eux, ils parlent déjà bien, très bien le français. Ils peuvent même parler mieux le français que l'espagnol ou la langue qu'ils parlent à la base.

Sur le plan professionnel, nous pouvons affirmer que les deux artistes ont accumulé des expériences auprès des enfants. Carlos fait allusion à une expérience dans le domaine du théâtre pour enfants et à une autre relative à la réalisation d'un court métrage qui met en scène des jeunes. Ce dernier a également fait des études professionnelles en art dramatique et possède une expérience en photographie, en cinéma et en édition.

Luis, pour sa part, a découvert la culture hip-hop avec des amis et celle-ci fait partie de sa vie depuis longtemps. Grâce au hip-hop, il a pu exprimer des émotions traduisant des situations qu'il avait de la difficulté à vivre. La rencontre avec un

intervenant communautaire de l'organisme [nom supprimé] a été un moment déterminant de sa vie, car elle lui a permis de découvrir la scène artistique montréalaise et de participer à d'autres activités comme l'IYP (International Youth Parliament). Luis a donc continué à s'impliquer dans la formation des jeunes et des enfants principalement au sein d'ateliers de hip-hop. Actuellement, Luis fait également partie du conseil d'administration de l'organisme qui lui a donné son premier coup de pouce artistique.

Tout compte fait, nous avons remarqué que les deux artistes font couramment du bénévolat pour différentes activités au sein de la Fondation LatinArte. Leur intérêt pour l'activité comporte toutefois des divergences liées à leur propre histoire d'immigration et à leur vie comme artiste à Montréal.

#### 4.4.2 Les raisons de la participation des artistes à l'atelier

Pour Carlos, le fait de participer à l'activité lui a permis de s'informer des projets culturels qui se déroulent à Montréal. En raison de ses nombreuses années d'expérience à Cuba, il cultive présentement le souhait de participer à l'élaboration de projets culturels dans un nouveau contexte montréalais et québécois :

Premièrement, parce que j'ai déjà beaucoup travaillé à Cuba... Là-bas, je travaillais pratiquement sans argent. Moi aussi, j'ai mes idées sur des projets que je voudrais réaliser à l'avenir. Je voudrais m'impliquer ici pour savoir comment ça fonctionne [un projet] et jusqu'à quel point la communication entre les personnes et une équipe de réalisation [audiovisuel] est flexible à Montréal.

Par ailleurs, dès qu'il le peut, Luis participe à toutes les activités qui lui sont proposées par la directrice de la fondation. Grâce à son expérience en animation, il s'est découvert une habileté pour travailler avec les enfants et les jeunes. Or, le fait de

collaborer avec des enfants latino-américains l'inspire beaucoup : « Je suis touché parce qu'ils sont des enfants latinos et que je me reconnais, je me vois en eux... » En règle générale, selon les informations que nous avons reçues, Luis et sa bande sont toujours là, prêts à participer lorsque la directrice de l'organisme présente une activité de type urbain ».

En définitive, les raisons de leur participation sont d'un côté, personnelles, car ils sont déjà sensibilisés à la réalité d'autres immigrants et de l'autre, professionnelles, vu l'intérêt de participer à la scène culturelle montréalaise.

Par ailleurs, les deux artistes ont fait mention de plusieurs facteurs associés au processus de production, ce qui nous a permis d'en connaître davantage sur les conditions d'utilisation des TIC au cœur même de l'atelier.

#### 4.4.3 À propos du processus de production de l'atelier Générations

Selon Carlos, le projet qui au départ avait comme objectif de présenter un documentaire a présenté plusieurs défis à l'équipe technique de LatinArte. Premièrement, les artistes avaient la responsabilité d'assurer l'accès à du matériel audiovisuel de qualité pour la réalisation du documentaire. Cette charge a parfois complexifié le processus de création en raison de certaines contraintes liées aux limites de ressources telles que le matériel et les équipements.

Afin de répondre aux besoins de production, les LatinArtistas ont travaillé séparément avec chacun des groupes. En général, deux équipes restaient au bureau en matinée pour travailler sur la planification du scénario, tandis que les autres équipes sortaient pour faire l'enregistrement. Ensuite, celles qui étaient sorties le matin restaient l'après-midi pour continuer le travail de préparation.

Carlos précise aussi que les enfants ont assisté à un petit atelier sur le cinéma, sur l'enregistrement et sur les techniques de base : « Grâce à ce petit atelier que nous avons donné, ils ont appris des techniques et ils ont pu enregistrer avec une petite caméra et moi j'ai enregistré avec ma propre caméra professionnelle ». Il affirme que de manière générale l'écriture du scénario et le travail de préproduction se sont effectués au cours des enregistrements. D'une part, le travail de réalisation s'est mis en place à partir de l'ensemble des images recueillies par enfants, mais également à partir de celles des LatinArtistas utilisées pour la version finale du documentaire. D'autre part, pour l'atelier de hip-hop, la présence de Luis dans le projet était en partie justifiée par le fait qu'il participait à la création de la chanson ou de la bande sonore du documentaire qui devait démontrer une certaine qualité :

Je savais que c'était un *challenge* parce que ce n'est pas facile d'attirer l'attention de tous les enfants et surtout de créer quelque chose en peu de temps. Une chance que j'ai eu l'aide de mon ami Roberto<sup>22</sup> qui a composé la musique et qui est venu faire l'enregistrement. Nous avons tout enregistré ensemble. Tout s'est super bien passé, j'ai adoré!

Afin d'encourager la participation des enfants et de les stimuler positivement durant l'atelier, les LatinArtistas ont utilisé des techniques telles que la relaxation, le jeu et la réalisation d'activités créatives diverses :

Je pense que les techniques de détente et de jeu sont très importantes [afin de travailler avec les enfants]. Pourtant, notre démarche était très sérieuse. Je transportais un équipement et j'étais responsable d'un groupe d'enfants avec lequel nous sortions à l'extérieur, dans la rue. Nous étions à la fois des directeurs, des caméramans, des parents et des préposés. Il fallait donc encourager les enfants à se sentir à l'aise... Il y avait des enfants, par exemple, qui n'avaient pas d'idées ou qui ne les exprimaient pas correctement... Il fallait donc les faire répéter sans qu'ils se sentent mal à l'aise, mais plutôt en leur disant que nous avons besoin de plusieurs images.

---

<sup>22</sup> Nom fictif. Compositeur de la musique de la chanson.

Pour l'atelier de hip-hop, Luis a exploré certaines voies de création, puisqu'il a composé les paroles de la chanson à partir d'un remue-méninge principalement inspiré des activités auxquelles les enfants ont participé : « Pour ce qui est des idées, ce sont les enfants qui les ont trouvées... J'avais un tableau et là je leur ai demandé : "qu'est-ce que vous pensez de Générations? Qu'est-ce que vous voulez en dire?" [Ils ont écrit leurs impressions par rapport aux lieux visités et aux personnes rencontrées]. Ils ont parlé de chose et d'autre. Une fois toutes ces idées énumérées, nous avons écrit la chanson ».

Carlos et Luis ont tous les deux signalé le besoin de répéter à quelques reprises certaines activités afin d'avoir un meilleur résultat du produit final. Dans ce sens, Carlos affirme que la responsabilité des enfants dans l'atelier était limitée à certains paramètres, et ce, à cause du temps alloué à l'enregistrement : « L'histoire [dans l'atelier] a toujours été guidée. Tu ne peux pas donner toute la responsabilité à un enfant... Nous devions passer beaucoup, beaucoup, beaucoup de temps pour que les enfants puissent comprendre réellement le concept, la thématique. Nous [l'équipe de LatinArte] étions les piliers de l'histoire ».

Luis, pour sa part, ajoute que la difficulté la plus considérable de l'atelier de hip-hop était d'enclencher un processus de création dans un délai de moins d'une semaine : « Avec des adultes, c'est normal [écrire et enregistrer dans la même journée], mais avec plusieurs enfants, c'est la première fois que je fais ça! Ça s'est super bien passé... Roberto a collaboré au projet, puis il nous l'a remis pour qu'on continue... Ensuite, les artistes ont pu faire la vidéo et j'adore le résultat! » Finalement, Luis admet que bien que le processus n'ait pas suivi un plan structuré, les résultats se sont avérés positifs du point de vue de la création et de celui de la participation des enfants.

Enfin, ni Carlos ni Luis n'ont soulevé de difficultés associées au fait de travailler avec des enfants latino-américains, sauf peut-être quelques difficultés langagières, soulevées par Luis, durant l'atelier de musique en raison du fait que les paroles de hip-hop étaient en français et que les enfants éprouvaient certaines difficultés de prononciation au moment de l'enregistrement. Afin de pallier cette situation, Luis soutient que dans certains cas les enfants ont dû répéter la chanson quelques fois, ce qui n'a pas occasionné de complications.

Somme toute, les deux artistes ont démontré l'importance de l'art dans la construction identitaire des jeunes et dans la rencontre interculturelle. Nous aborderons cette dimension dans les pages qui suivent.

#### 4.4.4 La réaffirmation identitaire des jeunes d'origine latino-américaine grâce aux TIC et les arts

Les deux artistes s'entendent sur le fait que l'atelier revêt une grande importance pour les enfants. Celle-ci s'explique par le fait qu'elle leur offre une occasion d'explorer des voies artistiques afin d'enrichir leur bagage et leurs influences. Comme Carlos l'explique, bien que les résultats de leurs actions ne soient pas vérifiables à court terme, ces actions peuvent tout de même influencer positivement le choix des enfants à l'avenir :

Nous semons des graines et on ne peut pas savoir quand nous verrons les résultats... Même si je pouvais savoir ça... Ces enfants vont grandir et peut-être que je vais les rencontrer dans la rue... Ils s'approcheront de moi peut-être un jour pour me dire : « J'ai fait partie du projet Générations et grâce à toi, j'ai décidé de devenir directeur ou acteur... »

Luis affirme que l'influence qu'il exerce sur les jeunes se manifeste d'abord par leur présence aux ateliers : « J'aurais aimé vivre ça à cet âge-là quand je suis arrivé ici [à

Montréal], qu'un gars avec des tatouages me parle, qu'il me parle comme si on était au même niveau et qu'il me dise : "Hé, on va créer quelque chose ensemble, compose-moi quelque chose, ton travail est bon" J'aurais bien aimé ». Selon lui, la fonction de son rôle de formateur-accompagnateur contraste avec celle que nous retrouvons à l'intérieur des cadres plus traditionnels comme l'école ou la famille. En effet, le langage du hip-hop est devenu pour Luis une façon de se rapprocher des enfants : « Je pense que le hip-hop est plus direct... Il donne plus d'espace pour s'exprimer, non? C'est comme s'il y avait plus de sentiments. Ben, je dis ça parce que je fais du hip-hop... »

Carlos éprouve une grande fierté vis-à-vis de son rôle de formateur dans l'atelier. Pour lui, le fait de travailler avec des enfants qui rentrent dans l'adolescence posait un problème complexe :

Parce qu'il y avait des enfants qui traversaient déjà une certaine étape, qui rentraient dans l'adolescence et que c'est une étape difficile aussi... C'est le moment de tous les conflits, les questions arrivent... Ces conflits de personnalités qui arrivent souvent chez les adolescents... C'est souvent à ce moment que la timidité joue un rôle important. Plusieurs facteurs font que l'enfant n'est pas à l'aise.

Les deux LatinArtistas affirment que les résultats relatifs à l'initiation des enfants aux arts ne seront pas nécessairement mesurables à court terme. Mis à part leur champ artistique respectif, Carlos et Luis soulignent que l'activité a permis un rapprochement entre les enfants et les arts et même avec d'autres disciplines telles que l'enseignement. Pour Carlos, l'atelier a permis de susciter un intérêt pour d'autres domaines artistiques qui ne sont pas seulement reliés au cinéma. Par le fait même, l'activité a également permis aux enfants de prendre conscience que leurs goûts et leurs affinités peuvent aussi toucher d'autres sphères que celles des arts.

Or, Luis affirme que la musique est indispensable dans la vie des jeunes. Pour lui, il ne s'agit pas uniquement de devenir musicien ou d'obliger les enfants à pratiquer la musique. Dans ce sens, il fait plutôt allusion au fait de laisser les enfants explorer l'univers musical à l'aide de différents instruments et de différentes techniques : « Je pense que la musique est quelque chose de libre, par exemple, quand quelqu'un fait une improvisation, il est libre... Je pense que tous les êtres humains ont le droit de sentir ça au moins une fois dans leur vie, juste une fois ». Pour Luis, la musique procure des bienfaits qui dépassent une simple leçon. Ces effets bénéfiques deviennent un facteur de bien-être pour les enfants, bien-être qui est également ressenti dans tout ce qui touche l'apprentissage scolaire.

Pour ce qui est des caractéristiques individuelles de chacun des participants, Luis mentionne qu'il a mis en valeur les forces de certains d'entre eux afin d'avoir des résultats positifs. Il parle notamment de Juan, un enfant vénézuélien. Sa collaboration à l'atelier a permis à Luis de se rapprocher d'autres jeunes parce qu'il était le plus âgé du groupe, mais aussi parce qu'il avait une voix plus puissante et qu'il pouvait influencer le groupe : « Si tu es capable de canaliser les forces de cette personne dans la bonne direction, alors tout le reste du groupe va suivre ».

Hormis les différences que les deux artistes interviewés semblent faire ressortir, tous les deux mettent l'accent sur l'importance d'encadrer les enfants et de les soutenir durant des périodes déterminantes de leur vie telles que l'enfance et l'adolescence. Carlos et Luis s'accordent pour dire que les arts peuvent donner un soutien considérable aux jeunes immigrants en même temps qu'ils représentent des outils précieux en ce qui touche la quête identitaire et la rencontre interculturelle telle qu'elle sera présentée dans les pages qui suivront.

#### 4.4.5 Le rôle des TIC et des arts dans le dialogue interculturel du projet Générations

Dans le cadre de la rencontre interculturelle, Luis, qui se réfère toujours à son histoire personnelle, a mis en relief le besoin des immigrants de faire leur part pour s'intégrer à la société d'accueil. À cet égard, il parle d'une période marquante de sa vie où il a décidé de s'inclure réellement à la société québécoise :

Le moment où je me suis dit : « Hey man! Tu es dans un autre pays, tu dois essayer de t'adapter! » C'est quand je suis déménagé, quand je me suis cherché un appartement et quand je me suis cherché un emploi... Par exemple, quand j'appelais pour un appartement, j'avais un accent, *je parlais comme ça, tu comprends?*<sup>23</sup> Alors on me refusait. Parfois, on me disait en pleine face : « Les gens comme toi, ils sont trop bruyants. » On me disait ça sans gêne... J'ai donc appris à imiter l'accent québécois et, un jour, il est sorti plus naturellement et maintenant je suis plus accepté, tu comprends?... [Aussi, au travail] il y a des Québécois « pure laine ». *Il faut que tu sois capable de rentrer dans leur zone, de parler avec eux en utilisant leur accent, de connaître les mêmes sujets et les mêmes types de discussions. Comme ça, tu es plus accepté.*<sup>24</sup>

En outre, Carlos mentionne que la concrétisation de ce type de projet permet de promouvoir la diversité dans l'ensemble de la société montréalaise :

Nous répandons des petits grains de sable pour dire que la culture latino-américaine existe aussi là-bas [au Québec]... Il y a beaucoup de cultures et il faut savoir défendre ça. Il faut savoir comment communiquer avec les Québécois, les Montréalais et en général les gens du Canada, non? Tout le monde va s'habituer au fait qu'il existe plusieurs cultures...

Dans cette optique, Carlos souligne les transformations qui se sont opérées dans la société québécoise grâce au travail d'organismes tels que LatinArte. En effet, ceux-ci ont contribué à promouvoir et à faire découvrir cette nouvelle réalité principalement en ce qui concerne la diffusion et la défense de la culture latino-américaine à

---

<sup>23</sup> En français dans l'enregistrement original. Exprimé avec un fort accent latino-américain.

<sup>24</sup> En français sur l'enregistrement original.

Montréal : « Pour ma part, je pense qu'il est nécessaire de faire toutes ces actions. Montréal est une ville multiculturelle. Il y a beaucoup d'immigration de plusieurs pays et je pense que cela est déjà bien accepté dans la ville... C'est donc très important de défendre aussi la culture latino-américaine ».

Ainsi, du point de vue de Luis, le but de l'activité dépasse l'apprentissage d'un style musical et devient une façon de se rapprocher d'un mode de vie qui éveille parfois des préjugés :

Le jour où ils ont projeté le film au cinéma, plusieurs personnes sont venues me parler pour me dire qu'elles avaient aimé... Pour moi, il s'agit d'une mission accomplie parce que beaucoup de personnes ont encore des préjugés contre le hip-hop... Elles trouvent que c'est de la musique de *gangster* ou que c'est de la mauvaise musique, mais à la base c'est tout à fait le contraire... À la base, le hip-hop a été créé pour raconter ce qui se passait dans les quartiers pauvres, pour dénoncer les injustices... Si après l'atelier, les gens perçoivent le hip-hop plus positivement, on a accompli notre mission.

Par conséquent, les aspects positifs de l'utilisation des arts ne concernent pas seulement les enfants, mais aussi les parents, les autres participants et le public qui, par le biais d'activités, peuvent être initiés à une autre facette de la culture.

Bien que les interviewés aient soulevé plusieurs points positifs relatifs à l'activité, ils nous ont aussi fait part de quelques points faibles. Nous pouvons mentionner principalement le manque de temps et de ressources qui semblent avoir eu des répercussions directes sur l'exposition aux TIC et sur la création de liens interculturels.

#### 4.5 Les points faibles de l'atelier Générations

À la lumière de ce qui précède, nous avons gardé en mémoire le souhait des interviewés qui aurait été d'avoir plus de temps pour l'atelier. D'un côté, ce manque de temps a fait en sorte que les participants n'ont pas suffisamment peaufiné leurs activités artistiques et de l'autre, ils n'ont pas eu assez de temps pour tisser des liens sociaux entre eux.

##### 4.5.1 Le temps d'exposition aux TIC et aux arts

Selon la plupart des personnes interviewées, le temps alloué à l'activité n'a pas été suffisant. À l'exception de Jean, tous les participants adultes ainsi que trois jeunes ont mentionné n'avoir pas eu assez de temps pour les activités. Les enfants et les LatinArtistas se sont plaints qu'il manquait de temps pour l'initiation aux arts et l'apprentissage des techniques audiovisuelles. Carlos explique : « Un jour de travail de plus change beaucoup de choses : une semaine de plus, tu peux faire murir ton histoire et cela amène clairement des avantages ».

Pour Sonia, qui était particulièrement intéressée par l'aspect technique du projet, le manque de temps justifie qu'elle a éprouvé un certain détachement vis-à-vis du projet, détachement qui est perceptible dans ses réponses. David, pour sa part, n'a même pas réalisé qu'il avait suivi une formation en lien avec les TIC, car elle s'est déroulée trop vite.

Jean a soulevé la difficulté de filmer à l'extérieur en raison du temps et de la pluie qui empêchaient le déroulement du tournage. D'après lui, les enfants s'ennuyaient à certains moments et auraient souhaité faire d'autres types d'activités : « Quand vous faites ce genre de travail là, s'il pleut dehors ce n'est pas vraiment intéressant... Alors,

ce n'est pas intéressant ni pour le film ni pour les enfants qui voudraient aller jouer ailleurs... ».

Les adultes interviewés sont conscients que le manque de temps était surtout tributaire aux difficultés de financement du projet. En dépit des difficultés, ces derniers ont tous exprimé leur satisfaction quant aux tâches accomplies dans un court intervalle de temps avec peu de ressources.

En ce qui concerne la notion de temps pour la création de liens interculturels, voici les réponses des aînés.

#### 4.5.2 Le temps pour la création de liens interculturels

Peut-être que ça aurait été mieux d'avoir un peu plus de temps avec chaque enfant... Je ne sais pas, juste un petit peu de temps de plus... On avait trois, quatre [enfants] et il aurait été bon que je puisse avoir plus de temps pour les questionner et pour les connaître, pour savoir qui ils étaient vraiment. Si j'avais connu d'avance leurs questions, je me serais ajustée à eux, à ce qu'ils veulent et à ce qui a du sens pour eux (Marie).

Un grand nombre d'interviewés ont fait part d'un manque de temps pour établir des liens durables. Bien que l'activité offrait l'occasion de tisser des relations, son caractère éphémère a limité la création de liens interculturels et intergénérationnels durables. À cet égard, la présence de liens forts n'a pas été démontrée entre les participants.

Sara, porte-parole de la Fondation LatinArte, se dit consciente des problèmes de ce type de projet, surtout en ce qui concerne le financement : « Le projet est beaucoup plus large que le projet Générations tel qu'il est; l'idée du projet est de pouvoir réaliser ce type d'atelier dans les différents quartiers non seulement avec des enfants latino-américains, mais aussi avec des enfants de diverses origines. Cependant, nous

agissons selon nos moyens et jusqu'à présent, nous n'avons pas pu développer davantage le projet... ».

La majorité des personnes interviewées ont néanmoins exprimé leur intérêt à participer ultérieurement à une autre version du projet Générations. Elles gardent toutes de beaux souvenirs de leur participation et des rencontres. Nous pouvons conclure que malgré les difficultés associées au processus de création, les résultats ont été positifs grâce à l'équipe de production du documentaire, mais également grâce à l'intérêt que les enfants ont démontré pour les activités.

En définitive, nous avons constaté que l'atelier visait différents objectifs pour chacun des participants. Pour LatinArte, l'activité a été un moyen de valoriser les arts et les artistes latino-américains et de leur offrir une visibilité en répondant du même coup à une demande faite par le public latino-américain de Montréal. Pour les enfants, les objectifs étaient axés sur l'exploration des arts et des TIC ainsi que sur la rencontre avec d'autres enfants de même origine culturelle. Pour les personnes âgées, l'atelier offrait une occasion de participer à une activité culturelle par l'entremise d'une rencontre interculturelle et intergénérationnelle. Finalement, pour les LatinArtistas, cette expérience leur donnait à la fois la chance d'explorer leur propre domaine artistique et de se questionner sur leur processus migratoire.

Dans les pages qui suivent, nous présenterons les résultats de la deuxième partie de notre analyse consacrée au matériel audiovisuel.

#### 4.6 Les résultats de l'analyse du matériel audiovisuel

Nous avons fait l'analyse de quatre capsules vidéo et de la chanson *D'ici et là-bas* à partir des catégories d'analyse. Les résultats seront expliqués dans les pages qui suivent.

##### 4.6.1 Le documentaire *Génération*s

Les quatre capsules vidéo s'articulent autour des scénarios créés par les enfants lors des ateliers. Les histoires conçues en quelque sorte à partir des idées des enfants sont ensuite dirigées par les interventions des artistes et des personnes âgées. Chaque capsule comporte ses caractéristiques qui seront examinées dans les pages qui suivent.

##### **Capsule 1 « Le Vieux-Montréal : les habitations au fil du temps »**

Nous pouvons d'abord parler d'un l'outil communicationnel du type journalistique où les jeunes sont invités à faire un reportage qui met l'accent sur certaines caractéristiques du Vieux-Port telles que la fondation de Montréal, les moyens de transport et les coutumes de l'époque.

Pour se rapprocher du contexte, la stratégie privilégiée est de raconter l'histoire de la fondation de la Ville de Montréal, des premiers colonisateurs de la ville, des lieux et des personnages historiques. À travers un parcours des lieux représentatifs du Vieux-Port, les jeunes découvrent la façon dont la ville a vu le jour. Ce voyage historique porte sur certaines données socio-historiques telles que l'arrivée des colons en bateau, l'utilisation des calèches et le mariage des jeunes filles à un très jeune âge.

Nous avons pu constater que la communication entre les participants adultes et les jeunes se fait exclusivement en français et prend la forme d'un dialogue informel. Dans ce cadre, tous semblent à l'aise et interagissent naturellement. Les interactions devant la caméra supposent un lien de proximité entre les enfants et la personne âgée du groupe.

Un aspect interculturel perceptible se rapporte aux comparaisons établies par les enfants entre l'histoire de la culture québécoise et les traditions latino-américaines qui sont évoquées à plusieurs reprises dans la capsule. En effet, les jeunes sont appelés à établir un parallèle entre deux cultures, par exemple, ils doivent faire un lien entre leur propre arrivée, les moyens de transport utilisés par les immigrants actuels et ceux utilisés par les premiers arrivants au temps de la colonie. Ainsi, les jeunes sont appelés à comparer leurs traditions avec celles d'un Québec plus ancien.

En ce qui concerne l'utilisation d'images, celles-ci alimentent le caractère historique du discours. Par conséquent, les enfants sont montrés visitant les fortifications et les monuments et parcourant les lieux qui constituent les piliers de la création de Montréal.

Bien que nous ayons exploré certaines constituantes de l'histoire dite « officielle » de la ville, les lieux montréalais n'en demeurent pas moins teintés par les impressions des participants qui découlent à la fois des informations retenues, mais également du vécu de chacun des enfants au cœur de la ville. Nous poursuivrons en examinant les caractéristiques de la deuxième capsule.

### **Capsule 2 « Le marché Jean-Talon : autrefois une arène, aujourd'hui un marché »**

Dans le cadre de cette capsule, l'outil communicationnel prend la forme d'un reportage où les jeunes posent des questions à une personne âgée jumelée à leur

équipe. La rencontre a lieu dans plusieurs endroits du marché Jean-Talon et l'utilisation de la voix hors champ sert à introduire plusieurs images qui réfèrent aux produits et aux activités du marché actuel. La langue d'usage de la capsule est le français, à l'exception de quelques intervalles, dont le dialogue entre les enfants se déroulant en espagnol.

Afin de se rapprocher du contexte, le scénario expose l'évolution historique du marché de sa fondation alors qu'il était un terrain de crosse jusqu'à aujourd'hui. Le rôle de la personne âgée est de narrer chronologiquement les faits historiques sans en livrer une interprétation personnelle. Dans la perspective d'un rapport interculturel, nous observons qu'il y a peu de proximité entre les enfants et les aînés.

Deux échanges interculturels d'importance sont toutefois perceptibles dans la capsule. Le premier se trouve à être au moment où les enfants questionnent le participant québécois sur les produits du marché Jean-Talon. Les enfants établissent alors une comparaison entre la nourriture du marché et celle de leurs pays d'origine, entre le climat du Québec et celui d'où les fruits proviennent. Toutes ces remarques ouvrent un dialogue au sein du groupe visant à établir des comparaisons entre le Québec et la vie d'ailleurs. Le deuxième moment survient lorsqu'un enfant s'entretient avec un vendeur d'origine italienne de 93 ans qui travaille au marché depuis l'âge de 10 ans. Ce dernier raconte les changements qui se sont déroulés à travers les époques et explique comment le marché a évolué jusqu'à aujourd'hui.

Ainsi, les enfants sont filmés dans divers endroits du marché et les images témoignent de cet état de constante découverte et d'interactions avec les lieux proposés.

Nous procéderons par la suite à l'analyse de la capsule du quartier Rosemont-La Petite-Patrie.

### **Capsule 3 « Le quartier Rosemont-La Petite-Patrie : le tour d'une vie »**

Dans l'optique de cet outil communicationnel, les enfants ne sont pas confinés à leur rôle d'immigrant, mais plutôt à celui de jeunes qui vivent dans le contexte montréalais actuel. Ils participent à une mise en scène où la dame d'origine québécoise est présentée comme la grand-mère de l'un des personnages. Sous cet angle, la rencontre entre les participants est très conviviale, voire familiale.

Trois lieux emblématiques du quartier associés à l'histoire personnelle de la personne âgée sont présentés dans la capsule : le cinéma Beaubien, l'église ukrainienne Sainte-Sophie et le parc Molson. À travers l'histoire inventée par les enfants, les participants réfléchissent à certaines thématiques que la dame âgée leur a exposées telles que la religion et les loisirs.

Conséquemment, les images sont liées aux endroits représentatifs de l'enfance de la dame et ces lieux servent également à illustrer la vie d'un Montréal passé et son évolution jusqu'à maintenant.

Finalement, nous constatons que les langues d'usage sont l'espagnol et le français. Celui-ci est utilisé dans une plus grande proportion et nous notons que tous les échanges avec la dame québécoise se déroulent en français.

En somme, la capsule fait ressortir un dialogue dans lequel l'appartenance culturelle des participants devient moins importante que le rapport intergénérationnel. Les enfants s'interrogent sur les différences entre leur mode de vie et celui des enfants du passé et sur l'évolution de Montréal jusqu'à maintenant.

Nous présenterons au cours des paragraphes qui suivent l'analyse de la dernière capsule consacrée au parc du Mont-Royal.

#### **Capsule 4 « Le monde du Parc du Mont-Royal »**

La vidéo se présente comme un reportage en deux volets. Le premier expose le dialogue des enfants avec la dame d'origine québécoise et le deuxième présente les entretiens réalisés par les enfants avec les visiteurs du parc. Le caractère historique de la capsule témoigne de l'origine du lac aux Castors et des statues qui surplombent le parc.

Au cours du dialogue entre les participants qui se déroule principalement dans le parc, les enfants démontrent une vive curiosité et échangent activement avec la dame. Ils posent des questions et se déplacent constamment dans les installations du parc. Bien que l'interaction entre les participants ait été familière, elle est tout de même demeurée hiérarchique.

La deuxième partie du reportage est consacrée aux entretiens. Les jeunes posent différentes questions aux touristes du parc sur l'origine du nom « lac aux Castors » et sur leur perception des statues.

La rencontre interculturelle est orientée sur deux plans : premièrement, celui du dialogue amorcé avec la dame québécoise et celui de la rencontre des enfants avec les visiteurs du parc étant d'origines diverses. Dans ce sens, la capsule du Mont-Royal s'avère la seule qui fait un usage trilingue du français, de l'espagnol et de l'anglais, et ce, dans le but de pouvoir communiquer avec les touristes du parc. Ces entretiens sont donc majoritairement faits par Gabriel qui maîtrise l'anglais du fait qu'il a vécu plusieurs années aux États-Unis. La capsule a toutefois un caractère presque cocasse en raison des questions parfois un peu décousues formulées par les enfants.

Finalement, nous remarquons que pour la dernière capsule les enfants ont pu réaffirmer leurs habiletés communicationnelles en interagissant avec différents publics.

Les résultats présentés précédemment nous ont permis de faire ressortir certaines différences dans la façon d'aborder les aspects historiques, techniques et communicationnels dans l'atelier. Ils nous ont également permis de nous pencher sur le rôle des enfants dans chacune des capsules et d'examiner leur façon d'approcher la rencontre interculturelle.

La deuxième partie de notre analyse documentaire nous permettra de recueillir des informations complémentaires à la lumière de nos objectifs de recherche.

#### 4.6.2 *Je suis d'ici et de là-bas* : la chanson du documentaire *Génération*s

Pour faire l'analyse de la chanson, nous nous sommes référés aux paroles (ANNEXE D) ainsi qu'à la vidéo. Nous devons préciser que les paroles ont été écrites par les enfants durant l'atelier de hip-hop animé par Luis et supervisé par l'équipe de LatinArte. La vidéo, pour sa part, est une création d'un des participants LatinArtistas.

D'abord, nous pouvons identifier certains traits caractéristiques de la vie des enfants à Montréal et des endroits visités lors d'ateliers comme celui du Vieux-Port :

J'aime le Vieux-Port dans une bonne température  
Parce qu'on peut découvrir la beauté de la nature

On danse dans les rues en hiver et en été  
Parce qu'on aime le soleil, puis la neige nous réveille

Ainsi, la chanson fait allusion aux appartenances multiples qui touchent les jeunes et qui reflètent aussi la réalité de Luis, le chanteur du hip-hop et animateur de l'atelier. En effet, certains de ces aspects ont été mentionnés lors de notre entretien :

On vient de là où il fait chaud, tout le temps la plage  
Des carnivals, des montagnes, des volcans

Petites maisons colorées, paysages extra  
Maintenant c'est dans ma tête quand la ville est en blanc

Cet élément lié aux multiples appartenances est mis en évidence par l'usage de la langue. La chanson est principalement en français bien que certaines paroles soient aussi en anglais et en espagnol. Le refrain répété plusieurs fois établit donc un contraste entre le passé des jeunes et leur nouvelle réalité :

Regarde bien ma démarche (je viens d'ici et de là-bas)  
Écoute bien mon accent (je viens d'ici et de là-bas)  
Regarde mon corps tu verras (je viens d'ici et de là-bas)  
Je viens d'ici et de là-bas!

La chanson met ainsi en relief un sentiment d'appartenance à certains lieux géographiques de la ville, par exemple :

On vient de l'Est et de l'Ouest de la ville  
Entouré d'eau, mon chez-moi c'est une île

Pour faire un lien avec le contexte et promouvoir le documentaire, les images utilisées sont les mêmes pour l'atelier et la vidéo. Elles montrent différents lieux de la ville et des moments reliés à l'enregistrement du documentaire. Afin de donner de la visibilité à LatinArte, la chanson et la vidéo se présentent comme un résumé du documentaire.

Sur le plan du rapport interculturel, la vidéo met au premier plan le lien qui s'est créé entre les personnes âgées d'origine québécoise et les enfants latino-américains, et ce, par le biais d'images où nous pouvons identifier les équipes qui dansent, parlent ou partagent ensemble.

Bref, grâce aux informations recueillies, nous avons pu colliger certaines informations qui nous ont été données par les répondants. Le matériel audiovisuel nous a également permis d'approfondir certains aspects qui touchent à la dimension

socio-historique de la ville en lien avec la création de liens interculturels et avec les différentes formes d'interventions artistiques associées aux TIC.

En résumé, toutes les informations recueillies nous ont permis de faire ressortir certains points saillants qui seront étudiés à partir d'une analyse transversale des données. Le chapitre qui suit permettra donc d'établir des liens entre l'analyse et la problématique de recherche à la lumière du cadre de référence présenté.

## CHAPITRE V

### L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous nous penchons sur l'interprétation des données présentées précédemment afin de répondre à notre problématique de départ. En s'appuyant sur le cadre de référence, cette analyse apporte une vision qui permet de mieux comprendre les enjeux liés à notre étude de cas.

#### 5.1 L'analyse transversale des résultats

Pour suivre la méthodologie proposée, nous en sommes arrivés à l'étape de l'interprétation des résultats afin de faire un lien avec nos objectifs de recherche. Pour cela, nous avons proposé trois dimensions liées à la problématique de départ.

La première dimension concerne le renforcement des éléments identitaires des jeunes immigrants, la deuxième, la création des liens interculturels et la troisième met en relation les TIC et les arts avec le dialogue interculturel (tableau 4.1).

<b>DIMENSIONS D'INTERPRÉTATION DE L'INFORMATION</b>	
Le renforcement d'éléments identitaires des jeunes immigrants grâce à l'atelier Générations	→ L'identité personnelle des enfants participants
	→ L'identité culturelle des enfants participants
	→ Les compétences transférables au milieu interculturel
Les liens interculturels tissés grâce à l'histoire de la Ville de Montréal	→ La ville et son histoire comme un lieu de rencontre interculturelle en évolution
Les TIC, les arts et le dialogue interculturel	→ Les outils d'expression des jeunes
	→ Les TIC et les arts comme outils de dialogue interculturel

**Tableau 4.1 Dimensions d'interprétation de l'information**

Dans les pages qui suivent, nous explorerons chacune de ces dimensions tout en nous basant sur la littérature abordée dans les premiers chapitres. Nous commencerons notre interprétation par la définition identitaire des jeunes.

## 5.2 L'atelier Générations : un renforcement de l'identité en construction des jeunes

La première dimension étudiée vise à comprendre pourquoi les actions posées dans le cadre de l'atelier Générations favorisent la construction identitaire des jeunes d'origine latino-américaine.

Nous avons exposé au cours des chapitres précédents comment la préadolescence et l'adolescence sont des moments décisifs dans le développement d'une image de soi. Selon Braconnier (1998), « Les "ados" se découvrent et découvrent les adultes... au cours d'une période que certains auteurs qualifient de crise, mais que d'autres considèrent comme un processus normal de formation de la personnalité ». De surcroît, les jeunes immigrants se heurtent à une double appartenance parfois conflictuelle. À ce sujet, le Gouvernement du Québec soutient que : « Les enfants de personnes immigrantes sont partagés entre une double influence, celle des valeurs familiales et du milieu extra familial. Les écarts entre ces valeurs peuvent engendrer des conflits culturels chez l'enfant qui, en raison de la situation, éprouve de l'incertitude à propos de son identité » (Gouvernement du Québec, 2009 p. 5).

Selon ce qui précède, nous avons constaté que l'atelier Générations a répondu aux besoins identitaires des jeunes pour différentes raisons. D'une part, il a favorisé le renforcement de l'image de soi et d'autre part, il a permis la création d'une identité collective associée aux appartenances du groupe.

### 5.2.1 Ma personnalité, mes choix!

Tout d'abord, l'atelier a permis aux jeunes de participer à des activités en lien avec leurs goûts et leurs affinités. En effet, pour les jeunes préadolescents qui traversent une période de questionnement identitaire, l'exploration de différentes sphères sociales et artistiques est importante pour la découverte de soi « l'adolescent souhaite s'éloigner de l'environnement familial... il désire voir et expérimenter davantage ce que le monde extérieur a à lui offrir » (Boivert, 2003 p. 93). Dans cette perspective, les activités proposées dans l'atelier telles que le cinéma, le hip-hop et la peinture sont utiles pour aider les jeunes à trouver leurs propres affinités.

Parallèlement, la participation à l'atelier a été une occasion de découvrir leurs compétences communicationnelles, musicales et artistiques et de renforcer leur estime de soi, leurs capacités de leadership et leurs habiletés sociales (Tison, 2007). D'ailleurs, les rôles assumés par chacun des enfants en tant qu'interviewer, présentateur, chroniqueur à l'intérieur de l'équipe ont permis d'explorer différentes facettes de leur potentiel.

D'ailleurs, nous pouvons établir un lien entre l'atelier et les quatre composantes du sentiment d'identité résumé par Codol et cité par Cohen-Emerique et Hohl (2004). La première composante se rattache à la conscience de soi comme être distinct, unique et différent des autres. Cette composante se concrétise à partir d'une exploration artistique personnelle et unique où l'enfant joue un rôle distinctif au sein du groupe; la deuxième composante renvoie au sentiment de continuité, de permanence de constance qui se manifeste en dépit de la multiplicité des rôles, des statuts et des appartenances. Dans cette optique, l'atelier a permis aux enfants d'alimenter leur propre construction identitaire par l'entremise des multiples référents culturels présentés.

La troisième composante réfère au sentiment de pouvoir établir une cohérence entre les comportements, les besoins, les motivations, les intérêts et les valeurs des jeunes, et ce, par l'intermédiaire d'une exploration artistique, culturelle et communicationnelle favorisant l'expression de la pensée et des sentiments.

La dernière composante quant à elle vise la valorisation de l'estime de soi. Par le biais des activités proposées, les enfants ont pu développer un sentiment de fierté ainsi que de la visibilité au sein de leur cercle familial et social.

Tout compte fait, l'atelier Générations a permis aux jeunes de se sentir valorisés, de solidifier leur estime de soi et leur construction identitaire. L'activité a également contribué au renforcement des appartenances à la culture latino-américaine, ce que nous examinons dans les parties qui suivent.

### 5.2.2 L'identité d'un enfant latino-américain à Montréal

Beiser cité par Hohl et Normand (1996) affirme que la construction identitaire individuelle n'est possible que dans et par les relations avec d'autres personnes. Selon les auteurs, la confrontation avec autrui permet la réaffirmation de son identité propre. Nous considérons ici l'importance du groupe d'appartenance, car les pairs deviennent le point d'ancrage déterminant des jeunes dans la construction de leur identité, dans le choix de leurs valeurs et dans l'acquisition de leur estime de soi. Le fait d'adhérer au style d'un groupe stimule, rassure, soutient et renforce l'identité individuelle des jeunes qui est parfois fragile (*Ibid.*, 2003).

Cependant, dans le cas des enfants immigrants, nous pouvons dire que la rencontre ou la juxtaposition de composantes identitaires complexifie les interactions, ce que Juteau appelle « la fluidité des appartenances ». En d'autres termes, l'enfant n'est pas

complètement attaché à la collectivité nationale ou régionale : il possède de multiples appartenances et navigue entre celles-ci parce que ni son territoire ni son identité ne sont homogènes (Juteau, 2009).

Dans le cadre de l'atelier, le jeune immigrant navigue à travers de multiples référents identitaires et effectue un va-et-vient entre ceux-ci. Il construit son identité culturelle sur les bases de cultures nationales intrinsèques, la culture latino-américaine, québécoise et montréalaise. En raison de ce mélange d'appartenances, la langue devient un élément décisif qui permet la fusion à différents groupes. Or, la langue maternelle demeure souvent un point de rattachement identitaire. Autrement dit, la langue agit comme un mécanisme de revendication identitaire, un élément de fierté qui établit des liens avec la notion de métissage (Amselle, 2002). Nous discuterons de ce concept au cours des paragraphes qui suivent.

### 5.3 Les liens métissés tissés dans la Ville de Montréal

Nous pouvons définir les liens métissés comme des éléments qui ressortent de la rencontre interculturelle entre les jeunes immigrants et la société d'accueil et qui déterminent par le fait même leur relation avec celle-ci. De ce point de vue, le concept de métissage est abordé comme la transformation et la revendication des valeurs propres aux cultures d'appartenance des jeunes (*Ibid.*, 2002).

En ce qui concerne les liens créés par l'atelier Générations, nous pouvons parler d'une dimension historique perçue comme un point de rattachement entre les jeunes et la société. Sous cet angle, elle se présente selon deux approches l'une *objective* et l'autre *subjective*.

Nous parlons d'une approche objective de l'histoire quand le passé se communique à travers des connaissances objectives (Sauvageot, 2003) de la société québécoise telles que la chronologie et la présence d'édifices patrimoniaux (de vestiges archéologiques, de monuments). Il s'agit donc d'établir un lien rationnel entre les jeunes et la société à partir du partage de valeurs historiques fondamentales pour la création d'une identité québécoise.

En ce qui a trait à l'approche subjective de l'histoire, la ville se présente comme une toile de fond dans la construction d'un imaginaire individuel. Par conséquent, nous parlons d'une perception du passé (*Ibid.*, 2003) qui retrouve son sens à l'intérieur du contexte personnel de l'émetteur. Cette approche laisse ainsi resurgir des souvenirs et des anecdotes. Autrement dit, l'approche subjective favorise la juste création de liens *sensibles* entre les jeunes et la société.

Dans cet ordre d'idées, la ville incarne une représentation sociale qui permet aux jeunes de s'approprier certains codes culturels pour se rapprocher du contexte à partir de leur propre expérience. Abric (cité par Dorais, 2002) affirme que la représentation sociale est « le produit et le processus d'une activité mentale par lequel un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique ». Or, les représentations de la ville sont véhiculées par une histoire à travers laquelle les personnes âgées d'origine québécoise agissent comme médiateurs.

D'autre part, la création de liens métissés est motivée aussi par la rencontre d'enfants provenant de diverses origines latino-américaines. L'espagnol se confirme donc, comme élément de cohésion qui permet l'attachement à l'identité latino-américaine. Nous observons toutefois que les enfants éprouvent une grande fierté à communiquer en français et en anglais.

Dans le cas étudié, la création de liens métissés renvoie d'emblée au concept d'hybridation. Selon Garcia Canclini (2009 p. 81) « L'hybridation n'est pas un simple mélange de structures et de pratiques sociales [...] Parfois, ce phénomène se produit de manière inattendue [...] Mais souvent l'hybridation est le résultat d'une tentative de reconversion d'un patrimoine [...] pour l'insérer à de nouvelles conditions de production et du marché ». Grâce au projet Générations cette hybridation n'est pas le juste résultat d'une interaction naturelle entre les participants, elle est plutôt suscitée par les actions entreprises par LatinArte.

En définitive, nous pouvons affirmer que la création de liens culturels entre les jeunes et la société d'accueil se fait, d'un côté, par le biais d'une rencontre socio-historique qui permet la construction de représentations sociales et, de l'autre, par l'identification de ressemblances culturelles entre les jeunes participants.

La dernière dimension que nous analyserons ci-dessous vise à comprendre comment les TIC et les arts favorisent le dialogue interculturel à l'intérieur de l'atelier.

#### 5.4 Les interventions artistiques, les TIC et le dialogue interculturel

Nous constatons que deux éléments ressortent de l'utilisation des TIC et des arts à l'intérieur de l'atelier : l'aspect technique et l'aspect communicationnel. Pour ce qui est de l'aspect technique, nous pouvons expliquer son importance par le fait qu'il attire l'attention des jeunes. Les enfants que nous avons interviewés se sont tous montrés intéressés par des activités comme l'enregistrement et l'éclairage. Ainsi, l'aspect technique a favorisé les échanges en inspirant un projet de création partagé.

Pour ce qui est de l'aspect communicationnel, nous pouvons affirmer que les TIC et les arts ont facilité le dialogue interculturel tel qu'il est défini par Lafortune et

Legault (2012) par le concept de médiation. Celui-ci est abordé comme une intervention « entre des démarches de créativité, des populations exclues et des institutions socioculturelles impliquant les artistes, les groupes communautaires, les élus locaux, les services municipaux de loisirs et de culture » (Gillet, 2009; Lafortune, 2008 cité dans Lafortune et Legault, 2012).

Selon Lafortune et collab., (2008), dans une intervention de médiation, les observateurs sont nécessairement acteurs-auteurs et ont des obligations à l'égard des destinataires de l'intervention. À cet égard, les jeunes qui incarnent les protagonistes de la rencontre interculturelle sont invités à établir un dialogue avec les personnes âgées et les artistes afin de produire une pièce audiovisuelle. Pour ces motifs, tous les participants ont contribué conjointement à la démarche audiovisuelle pour la production du film, la chanson et la vidéo.

Par ailleurs, la médiation répond au besoin de cohésion sociale pour la démocratisation et la participation citoyenne afin de réduire l'écart entre les couches de la population (*Ibid.*, 2008). Dans ce sens, le travail à l'intérieur des équipes a permis l'autonomisation des jeunes et, entre autres, la croissance de leurs habiletés sociales, techniques, communicationnelles. Ainsi, nous pouvons conclure que l'atelier a favorisé la création d'échanges plus égalitaires.

Ensuite, l'atelier répond aussi aux besoins de formation artistique d'une population généralement exclue des prises de décisions culturelles, soit la population latino-américaine. L'initiative de LatinArte vise plus particulièrement la revendication socioculturelle de cette population à Montréal grâce à l'implication de plusieurs acteurs dans le dialogue interculturel (*Ibid.*, 2008).

Afin de nous référer plus spécifiquement à la façon dont les TIC et les arts ont favorisé le dialogue interculturel, nous nous penchons sur Moua (2011) qui définit trois notions

en lien aux TIC et au territoire : le déracinement, le métissage et la relecture locale du territoire.

Pour Moua (2011), le déracinement est marqué par l'abandon de certains aspects de la culture d'origine visant la rencontre avec l'altérité. En ce sens, nous pouvons remarquer que l'atelier a favorisé le rapprochement entre les jeunes et la société. Par l'entremise du dialogue interculturel, les jeunes ont été appelés à interagir avec les aînés québécois autour de certaines thématiques historiques et sociales de la culture montréalaise.

Le métissage a été favorisé par une démarche artistique interculturelle qui a mobilisé une nouvelle signification de la ville par les biais des expériences des participants. Cette appropriation du territoire a permis l'hybridation culturelle et la création des nouveaux référents identitaires pour les jeunes.

Puis, l'atelier de production vidéo a permis la relecture locale des endroits déjà visités en visant une re-signification. Par la création artistique, les jeunes se sont appropriés des quartiers déjà visités préalablement.

Finalement, nous pouvons affirmer que les arts et les TIC ont d'une part facilité les différentes formes de communication orale, linguistique, textuelle, iconographique, comportementale<sup>25</sup> entre les participants (adultes, artistes et enfants), et ultérieurement avec le public. D'autre part, les arts et les TIC ont aidé la création de représentations sociales qui ont stimulé la construction de liens entre les enfants, les adultes et la société.

Afin de mieux saisir les résultats de l'atelier, nous nous pencherons ensuite sur les compétences interculturelles acquises. Il s'agira donc de définir comment les actions

---

<sup>25</sup> Basé sur Seca 2010, p. 66

présentées ont permis aux enfants d'acquérir des outils pour se débrouiller dans un milieu interculturel.

### 5.5 Les compétences transférables au milieu interculturel

Comme il a été exposé au deuxième chapitre, les compétences interculturelles sont nécessaires pour les jeunes immigrants qui doivent se débrouiller dans des contextes témoins d'une multiplicité de références culturelles. L'atelier Générations s'insère dans une démarche d'éducation interculturelle que Contini définit ainsi : « Intercultural education must be inclined at developing a relational dimension - that can be carried out through contact, cooperation and sharing of experiences - and a cognitive one » (MPI, 2007 cité dans Contini et Maturo, 2011 p. 3686).

L'apprentissage de systèmes comme les langues ou la musique offre des outils aux jeunes pour élargir leur univers interculturel. À ce sujet, Tison soutient que « la formation à l'approche des cultures n'est ni la simple énumération de traits culturels et de leurs significations ni la généralisation sur ces cultures. Elle doit amener l'apprenant à pouvoir comprendre l'autre, à s'adapter, à s'intégrer à un milieu culturellement différent du sien et à prendre de la distance par rapport à ses propres codes culturels » (Tison, 2007 p. 79). Dans cette optique, nous plaçons le développement des compétences interculturelles au cœur de notre analyse.

Le concept de compétence est bien connu dans le milieu de l'éducation. Selon Rey *et collab.* (2003 cité par Durand, *et collab.* 2012) les définitions de cette notion s'accordent toutes pour dire qu'une compétence débouche nécessairement sur une action (manuelle ou intellectuelle) et que l'action, résultant de la compétence, est utile et fonctionnelle.

Or, Joannaert (*Ibid.*, 2012, p. 34) affirme que les compétences sont, entre autres, toujours contextualisées, c'est-à-dire que « c'est une mise en œuvre, par une personne particulière, de savoirs, de savoir-être, de savoir-faire ou de savoir-devenir dans une situation donnée ». Sur ce plan, Tison (2007, p. 69) affirme que « la compétence se développe et s'évalue à travers la réalisation de tâches et des effets qui en résultent (performance) ». Nous pouvons donc retenir que l'évaluation d'une compétence doit se faire par rapport au contexte spécifique d'utilisation ou des situations d'apprentissage. Ainsi, dans notre cas, il s'agit de l'atelier de production vidéo.

En ce qui concerne les compétences interculturelles, elles « sont des capacités directrices rendant possible, dans un espace donné la gestion positive et valorisante de la diversité culturelle » (Manço, 2002 p. 43). Pour notre part, nous avons privilégié l'approche de Tison qui classe selon les chercheurs américains Rogers et Steinfatt les compétences interculturelles dans des catégories « qui sont relatives à la capacité d'un individu à échanger de l'information de façon efficace et appropriée avec des individus culturellement différents » (Rogers et Steinfatt, 1999 cités par Tison 2007 p. 70). Nous pouvons énumérer ces compétences ainsi :

1. La compétence allocentrique (empathie) : Par l'entremise de différentes formes de narration (récit historique, récit de vie raconté par les personnes âgées) et par l'utilisation du matériel graphique, les enfants ont été appelés à créer un lien avec les personnes âgées et la société d'accueil. En effet, pour Tison, cette compétence est indispensable à la communication interculturelle. Dans le cadre de notre projet, la création d'un lien d'empathie a permis aux jeunes de comprendre et d'intégrer l'univers symbolique d'autres personnes afin de pouvoir créer du matériel audiovisuel.

2. Les compétences générales de communication : Selon Tison, il faut spécifier le développement de certaines compétences à l'égard de la communication en général

pour atteindre les objectifs de la rencontre. À cet effet, l'atelier Générations a d'abord favorisé une image positive et une estime de soi des jeunes, éléments indispensables du rapport à l'autre. Nous parlons ici du développement et de l'émergence de l'individualité («leadership», «*empowerment*», autonomie...) et nous nous référons par le fait même à l'ouverture qui sera déterminante dans le processus d'acceptation interculturelle.

L'atelier a également favorisé, par l'intermédiaire de la rencontre interculturelle, la création de liens sociaux (interculturels et intergénérationnels) qui réduisent l'anxiété et l'incertitude des jeunes. De plus, il a stimulé la créativité en devenant un vecteur de communication avec autrui. Nous parlons ici des compétences liées à la manipulation d'objets techniques (vidéo, manipulation de l'éclairage, son...) et du développement d'habiletés communicationnelles (élaboration d'un scénario et d'un plan d'enregistrement, représentation, composition musicale, expression par les arts plastiques). Finalement, l'atelier a permis aux jeunes de s'approprier un rôle (dans leur l'équipe de travail et dans le groupe en général) et de mettre en profit leur esprit d'équipe.

3. Les compétences générales de communication interculturelle : À cet effet, l'atelier a renforcé le développement des compétences générales dans la rencontre interculturelle telles que la conscience de l'identité propre, ce que nous avons défini comme des compétences identitaires. Nous faisons ici allusion aux capacités des enfants à définir leur appartenance au groupe (famille, amis latino-américains et montréalais) et à construire leur identité personnelle. Aussi nous parlons de la conscience d'autres cultures, ce qui a été mis en évidence dans la rencontre entre des personnes d'origines diverses de même que dans la comparaison entre le passé et le présent de la ville.

De ce fait, nous pouvons mentionner l'approfondissement des compétences linguistiques dans le contexte de l'atelier et dans l'objectif de la rencontre interculturelle : le renforcement de l'espagnol comme langue maternelle, du français comme langue de socialisation et l'utilisation de l'anglais comme langue d'usage.

Finalement, l'atelier a favorisé le développement de l'ethnorelativisme, c'est-à-dire, l'interprétation des comportements de l'autre en fonction des modèles culturels, des normes et des valeurs propres à la situation interculturelle. Nous nous référons ici à la création de liens avec la culture d'accueil et au renforcement des multiples appartenances des jeunes.

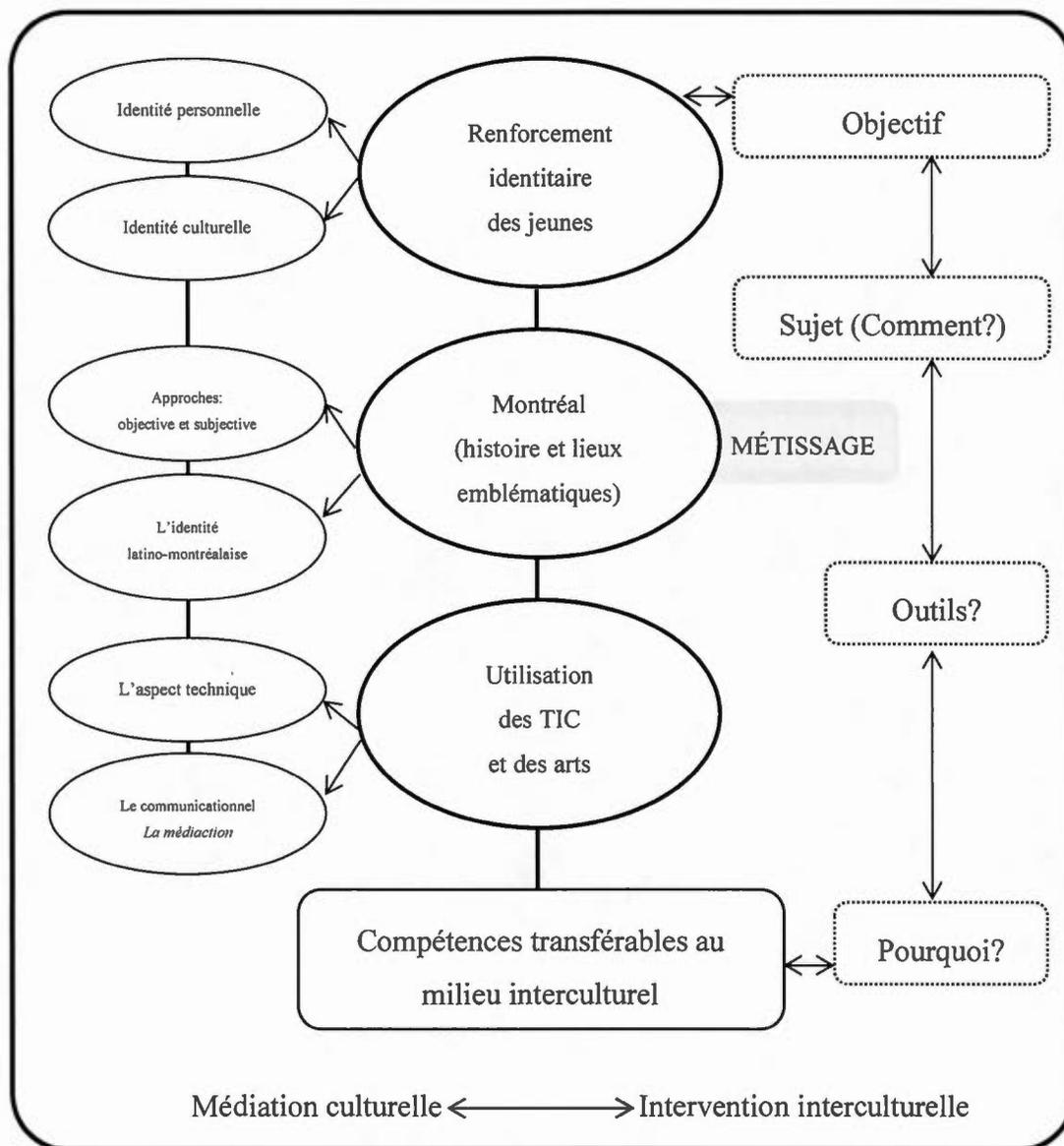
4. Les compétences interculturelles spécifiques : Il est ici question de ce que Tison appelle les compétences culturelles opérationnelles telles que l'acquisition d'informations contextuelles, l'apprentissage d'éléments historiques (quand et comment) et géographiques (où) relatifs à la Ville de Montréal.

En somme, l'atelier a permis aux participants mineurs de développer des compétences transférables dans d'autres milieux tels que l'école, la famille, compétences qui peuvent interagir positivement avec d'autres aspects importants du renforcement identitaire abordés antérieurement.

En guise de résumé, le schéma interprétatif (tableau 4.2) représente graphiquement le croisement entre les approches de la médiation culturelle et de l'intervention interculturelle. Il décrit aussi les rapports observés à l'intérieur de l'atelier Générations qui ont permis la construction des liens entre les différents sujets abordés dans notre analyse.

Au centre de notre schéma, nous présentons les trois dimensions qui ressortent de notre problématique : le renforcement identitaire des jeunes, la ville comme lieu de rencontre interculturelle et l'utilisation des TIC et des arts dans le dialogue

interculturel. Chacune de ces dimensions aborde les composantes thématiques analysées.



**Tableau 4.2 Schéma interprétatif**

Pour ce qui est du renforcement identitaire des jeunes, nous avons remarqué l'importance du renforcement des identités personnelle et culturelle qui sont en lien

avec la ville. Sur ce point, nous nous sommes attardés sur deux éléments qui sont l'approche historique — qui peut se définir de façon objective ou subjective — et la rencontre interculturelle latino-américaine à Montréal. Nous ajoutons à cela le métissage dans la mesure où cette dimension traite de l'exploration et de la construction des appartenances des jeunes.

Finalement, en ce qui touche l'utilisation des TIC et des arts, nous pouvons considérer les dimensions techniques et communicationnelles comme des sujets centraux. Le premier explique l'approvisionnement des moyens techniques et l'autre, le développement d'habiletés communicationnelles par le biais d'une activité de médiation. Tout cela nous amène à comprendre globalement comment les compétences transférables au milieu interculturel ont émergé dans le cadre de l'atelier.

En définitive, nous pouvons affirmer qu'à travers des activités en lien avec l'histoire de la ville, l'atelier Générations a favorisé le renforcement des composantes identitaires individuelles et culturelles des enfants d'origine latino-américaine. Il a également permis la création de liens interculturels entre ceux-ci et la société d'accueil tout en réaffirmant leurs appartenances identitaires. Sous cet angle, les TIC et les arts ont favorisé le dialogue interculturel à partir d'une démarche créative qui a permis aux jeunes le développement de leurs compétences interculturelles.

L'interprétation de résultats ayant été présentée, nous exposerons les conclusions de notre étude de cas.

## CONCLUSION

Pour conclure, nous nous penchons sur les aspects les plus représentatifs de notre analyse afin de présenter une synthèse. Tout d'abord, notre objectif était d'analyser les interventions artistiques liées aux TIC et pouvant devenir des outils pour la construction identitaire des jeunes immigrants. À cet effet, nous avons choisi l'atelier de production vidéo Générations de la fondation LatinArte comme étude de cas.

L'atelier s'est présenté comme une activité d'intervention réalisée à Montréal durant l'été 2014 avec douze jeunes d'origine latino-américaine. Ceux-ci étaient invités à créer un documentaire avec l'aide d'artistes de la même origine qu'eux à partir de l'histoire de la ville de Montréal racontée par un groupe d'aînés québécois. Chacune des quatre équipes a réalisé une capsule audiovisuelle liée à un lieu emblématique de Montréal. À l'intérieur du groupe, les jeunes participants agissaient à titre de scénaristes, d'acteurs d'intervieweurs, etc. Pour ce faire, les enfants ont suivi des formations artistiques de hip-hop et de dessin, mais également des formations visant la préparation du matériel pour le documentaire et l'acquisition d'habiletés techniques pour le film.

Le choix de l'activité s'explique par la densité de la population immigrante d'origine latino-américaine à Montréal et par la nature même de l'activité qui pouvait se définir à la fois comme de la médiation culturelle et de l'intervention interculturelle. Dans ce cadre d'activité, nous avons choisi les jeunes parce qu'ils ont un besoin identitaire plus marqué que les adultes. De là l'importance de cibler ce groupe pour réaliser des actions à caractère interculturel. Bien que l'activité soit d'abord une intervention artistique, son intention se justifie aussi par le fait qu'elle se définit comme une rencontre interculturelle et intergénérationnelle entre des jeunes latino-américains et des personnes âgées nées au Québec.

En ce qui concerne notre problématique, nos objectifs de recherche ont été :

- d'analyser comment les actions posées lors de cette stratégie d'intervention favorisent la définition identitaire des jeunes d'origine latino-américaine et le développement de leurs compétences interculturelles;
- d'identifier comment les aspects socio-historiques de la Ville de Montréal offrent un espace pour la création de liens entre les jeunes d'origine latino-américaine et la société d'accueil;
- de reconnaître comment l'intervention artistique liée aux technologies de l'information et à la communication favorise le dialogue interculturel entre les participants.

Afin de répondre aux objectifs, nous avons défini une posture épistémologique interprétative et compréhensive avec l'étude de cas comme stratégie de recherche. Notre but était de se rapprocher de façon sensible du sujet de manière à déconstruire les pratiques issues du croisement entre la médiation culturelle et l'intervention interculturelle dans le cadre de l'activité. Ainsi, nous avons fait une cueillette de données à partir d'entretiens semi-directifs et d'une analyse du matériel audiovisuel comme complément d'information. Dans cette perspective, lors de notre travail sur le terrain, nous avons interviewé dix personnes, soit une répondante de la Fondation LatinArte, cinq enfants participants, deux personnes âgées d'origine québécoise et deux LatinArtistas.

Le travail sur le terrain nous a permis d'aborder les thématiques liées à nos questions de recherche afin de nous orienter vers quelques tendances que nous avons approfondies dans l'interprétation des résultats. Nous nous sommes également avancé sur trois points à partir de notre proposition de recherche initiale : le rôle des personnes âgées par rapport à la construction d'une définition socio-historique de la ville, le rôle des arts à l'intérieur de l'atelier et finalement l'importance de la langue maternelle comme élément intégrateur des participants.

Relativement à l'importance des personnes âgées, nous pouvons affirmer qu'elles jouent un rôle de médiateurs dans le cadre de l'atelier. Par l'entremise d'une histoire constituée de traces objectives et subjectives, les aînés ont favorisé la place des enfants en ce qui touche à la construction de représentations culturelles de la ville. En effet, les personnes âgées agissaient comme des acteurs importants dans la rencontre interculturelle et offraient aux jeunes un cadre de référence pour renforcer des liens avec la société d'accueil.

Deuxièmement, nous avons abordé l'utilisation des arts et des TIC comme outils du dialogue interculturel. Leur valeur est d'une part justifiée par leur contribution à l'apprentissage des diverses compétences interculturelles et par la découverte de soi, ce qui ne signifie pas qu'elle soit nécessairement reliée à la valeur artistique des produits finaux (Loser, 2014). D'autre part, le recours aux arts et aux TIC donne l'occasion de rapprocher des publics et des groupes culturels diversifiés.

Finalement, nous avons constaté l'importance de la langue maternelle pour les enfants interviewés. Bien qu'ils se sentaient à l'aise de s'exprimer en français, l'espagnol s'est présenté comme un composant intégrateur. L'espagnol s'est avéré un élément unificateur de la culture latino-américaine puisqu'il a favorisé la cohésion du groupe, le renforcement identitaire et la valorisation de l'estime de soi.

Le temps consacré à l'atelier et au travail sur le terrain nous a aussi éclairé sur les effets à moyen terme de l'activité. Parmi ces conséquences positives, nous pouvons mentionner la consolidation des habiletés communicationnelles des jeunes, le renforcement de leur estime de soi par la revendication de leurs multiples appartenances et l'exploration de plusieurs champs artistiques et techniques.

Contrairement à ce qui précède et en dépit de toutes les informations recueillies, la recherche peut aussi connaître des limites, surtout en ce qui a trait à l'observation des

résultats à long terme. La singularité de l'activité et son caractère éphémère peuvent expliquer certaines difficultés en ce qui a trait à fournir des résultats à long terme concernant les enfants. Par conséquent, pour avoir plus de certitude quant aux résultats présentés dans des études à l'avenir, il serait intéressant d'établir des liens à partir d'une analyse multi-cas qui permettrait d'approfondir davantage la problématique et de comparer les résultats de situations du même type avec une population similaire.

Malgré les limites, quelques possibilités d'applications pratique et théorique ont découlé de notre étude. Premièrement, nous avons constaté l'importance d'organismes comme la Fondation LatinArte pour l'émergence d'une société plus inclusive. De fait, la revendication culturelle appuyée par ce type d'organisme encourage la reconnaissance de groupes exclus normalement des décideurs en leur donnant une voix dans le dialogue interculturel. Deuxièmement, nous avons constaté l'intérêt des activités qui utilisent les TIC dans un contexte scolaire et parascolaire pour favoriser la rencontre interculturelle. Plusieurs organismes travaillent avec les groupes minoritaires, mais très peu entreprennent des actions qui facilitent l'échange interculturel à partir d'une démarche de création collective. Dans cette perspective, les TIC peuvent aussi contribuer au développement des compétences interculturelles. Finalement, dans ce contexte, notre recherche a témoigné de la responsabilité de toutes les couches d'une société dans la création de rapports plus égalitaires et intégrateurs.

Tout bien considéré, nous pouvons affirmer que les actions de médiation culturelle liées à l'interculturel facilitent la co-construction d'une nouvelle société plus ouverte et capable de consentir une place aux individus et aux divers groupes qui, sur un même territoire, parviennent à tisser des liens sensibles à partir du dialogue interculturel.

ANNEXE A  
LES GRILLES D'ENTRETIEN <sup>26</sup>

1. GRILLE D'ENTRETIEN DESTINÉE AUX ENFANTS PARTICIPANTS<sup>27</sup>

**THÈME 1 : PARCOURS DU RÉPONDANT**

**Questions qui visent à mieux connaître le répondant :** *demander au répondant quel est son parcours scolaire; son historique d'immigration; son intérêt à participer à l'atelier; ses connaissances préalables relatives à l'histoire de Montréal et ses attentes à l'égard de l'atelier.*

**THÈME 2 : PARTICIPATION DANS L'ATELIER**

**Questions sur le processus de participation dans l'atelier :** *lui demander de décrire le déroulement de l'activité; l'interroger sur sa participation dans la réalisation du produit final, ses interactions avec les autres participants (artistes, aînés, enfants) et sur sa propre implication dans l'atelier.*

**Questions sur les sujets, les moments ou les personnes les plus appréciés dans l'atelier :** *lui demander de parler des sujets abordés, de décrire les moments ou les personnes les plus appréciés dans l'atelier; l'interroger sur les liens créés lors de l'activité, particulièrement avec les personnes âgées, avec les artistes et avec les autres enfants.*

**Questions sur les difficultés éprouvées lors de l'activité :** *lui demander s'il y a eu des difficultés vécues lors de l'activité et comment ce type de difficulté aurait pu être surmonté.*

**THÈME 3 : EFFETS DE L'ACTIVITÉ SUR SA VIE PERSONNELLE**

---

<sup>26</sup> Tous les entretiens menés en français ou en espagnol, selon le choix du répondant.

<sup>27</sup> Les grilles inspirées de Demers, 2003 et Kaufmann, 1996

**Question d'opinion par rapport au produit final :** *lui demander ce qu'il pense du produit final (vidéo, chanson, autres).*

**Questions sur les apprentissages acquis lors de l'activité :** *lui demander son appréciation sur le contenu et sur sa connaissance de l'histoire de Montréal; le questionner sur les apprentissages et les outils qu'il a acquis avec sa participation.*

**Questions sur les effets de l'atelier à long et à court terme :** *lui demander quels sont les changements qui se sont produits dans sa vie suite à l'atelier. Ou interroger le participant sur les effets de l'activité dans sa vie.*

**Autres commentaires :** *avant de terminer, lui demander s'il a d'autres commentaires à formuler.*

## 2. GRILLE D'ENTRETIEN DESTINÉE AUX PERSONNES ÂGÉES

### **THÈME 1 : PARCOURS DU RÉPONDANT**

**Questions qui visent à mieux connaître le répondant :** *demander au répondant de parler brièvement de son parcours de vie, son intérêt à participer à l'atelier, comment il a entendu parler de l'activité, sa connaissance de la culture latino-américaine à Montréal, la raison de son choix de sujet (lieu historique de Montréal).*

### **THÈME 2 : PARTICIPATION DANS L'ATELIER**

**Questions sur sa participation à l'atelier :** *l'interroger sur sa participation pendant l'atelier, sur ses interactions avec les jeunes et sur sa propre implication dans l'atelier.*

**Questions sur les sujets, les moments ou les personnes les plus appréciés dans l'atelier :** *lui demander de parler des sujets abordés dans l'atelier, d'identifier les moments ou les personnes les plus appréciés; l'interroger sur les liens créés lors de l'activité avec les enfants; questionner sur les interactions interculturelles lors de l'atelier et sur l'interaction avec des jeunes (langue, codes culturels, etc.).*

### **THÈME 3 : SON RÔLE DANS LA RENCONTRE INTERCULTURELLE ET INTERGÉNÉRATIONNELLE**

**Question d'opinion par rapport à l'activité :** *demander au répondant ce qu'il pense de l'activité et de sa participation.*

**Questions sur son rôle dans la rencontre avec les jeunes d'origine immigrante :** *lui demander son appréciation du contenu; l'interroger sur les apprentissages et les outils acquis par les jeunes à la suite de sa participation et son rôle dans l'acquisition de ces apprentissages.*

**Questions sur les effets de l'atelier dans sa propre vie:** *interroger le participant sur les avantages et désavantages de l'atelier; le questionner sur les effets de l'activité dans sa propre vie.*

**Autres commentaires :** *avant de terminer, lui demander s'il a d'autres commentaires à formuler.*

### 3. GRILLE D'ENTRETIEN DESTINÉE AUX LATINARTISTAS

#### **THÈME 1 : PARCOURS DU RÉPONDANT**

**Questions qui visent à mieux connaître le répondant :** *demander au répondant de parler de son parcours professionnel, son historique d'immigration (s'il y a lieu) et de son intérêt à participer à l'atelier. L'interroger sur son rôle lors de l'atelier et de l'élaboration du produit final.*

#### **THÈME 2 : PARTICIPATION DANS L'ATELIER**

**Questions sur sa participation à l'atelier :** *inviter le répondant à parler de sa participation pendant l'atelier, de ses interactions avec les enfants et les personnes âgées (d'autres artistes, aînés, enfants).*

**Questions sur ses liens avec les jeunes :** *lui demander de parler des sujets abordés dans l'atelier, des moments ou des personnes qu'il a le plus appréciés; l'interroger sur les liens créés lors de l'activité avec les autres participants.*

**Questions sur les difficultés éprouvées lors de l'atelier :** *demander au répondant de parler des défis de la participation dans ce genre d'atelier (techniques, professionnelles, personnelles).*

#### **THÈME 3 : RÔLE PROFESSIONNEL DANS L'ATELIER**

**Questions d'opinion par rapport au produit final :** *lui demander ce qu'il pense du produit final et des améliorations possibles à la vidéo finale (s'il y a lieu). L'interroger sur les éléments qu'il apprécie le plus dans le produit final.*

**Questions sur son rôle dans les apprentissages faits par les enfants lors de l'activité :** *lui demander son appréciation du contenu, des apprentissages et des outils artistiques et techniques qui ont été offerts aux enfants. Avec quels résultats?*

**Autres commentaires :** *avant de terminer, lui demander s'il a d'autres commentaires à formuler.*

#### 4. GRILLE D'ENTRETIEN DESTINÉE AU PERSONNEL DE LATINARTE

##### **THÈME 1 : PARCOURS DU RÉPONDANT**

**Questions qui visent à mieux connaître le répondant :** *demander au répondant de parler de son parcours professionnel, de ses activités à l'intérieur de LatinArte et de ses tâches à l'intérieur de l'organisme. Lui demander son opinion sur la portée sociale du projet.*

##### **THÈME 2 : L'ATELIER ET LE RÔLE DE LATINARTE**

**Questions sur l'activité d'intervention :** *interroger le répondant sur l'historique de l'atelier, sur les objectifs, les limites et la portée du projet. Lui demander quels sont les avantages de l'activité par rapport à d'autres activités similaires auprès de la population jeune et d'origine immigrante.*

**Questions sur le processus de participation dans l'atelier :** *lui demander de décrire le déroulement de l'activité; l'interroger sur sa propre implication ou celle de l'organisme dans l'atelier.*

**Questions sur les sujets, les moments et les personnes dans l'atelier :** *demander au répondant son point de vue sur les sujets, les moments ou les personnes qu'il a le plus appréciés dans l'atelier; l'interroger sur les liens créés lors de l'activité de la part des jeunes participants.*

**Questions sur les difficultés de l'organisme lors de l'activité :** *le questionner sur les difficultés d'ordre administratif, logistique ou autre, lors de l'organisation de l'activité.*

**THÈME 3 : LES RETOMBÉES DE L'ATELIER ET L'IMPLICATION SOCIALE DE LATINARTE**

**Questions d'opinion par rapport au produit final :** *lui demander son opinion sur le produit final et les améliorations qui pourraient être apportées au projet en général; lui demander de parler des points forts et des points faibles de l'activité.*

**Questions sur les retombées de l'atelier sur la jeune population participante :** *l'interroger sur les effets de l'activité dans la vie des participants; lui demander son appréciation sur le contenu, les apprentissages et les outils offerts aux jeunes participants. Interroger aussi sur les effets du projet pour l'organisme.*

**Autres commentaires :** *avant de terminer, lui demander s'il a d'autres commentaires à formuler.*

ANNEXE B  
L'ANALYSE DU MATÉRIEL AUDIOVISUEL

<b>ATELIER DE PRODUCTION DE VIDÉO « GÉNÉRATIONS » DE LATINARTE</b> Analyse du matériel audiovisuel			
Type de matériel		Date	
Élément analysé	Composant identitaire	Composant interculturel	Compétences interculturelles
Outil communicationnel			
Rapprochement du contexte			
Rapport interculturel			
Utilisation d'images et du son			

ANNEXE C  
TABLEAU DES PARTICIPANTS INTERVIEWÉS

TABLEAU DES PARTICIPANTS INTERVIEWÉS					
Nom et âge	Pays d'origine	Rôles pendant l'atelier et cartier visité	Caractéristiques de l'interviewé	Objectifs de participation	Commentaires particuliers
<b>ENFANTS D'ORIGINE LATINO-AMÉRICAINE</b>					
Sonia (12 ans)	Venezuela	<u>Rosemont – La Petite-Patrie.</u>  Élaboration du scénario.  Protagoniste du film. Caméra.	Arrivée à Montréal avec sa famille (mère, père et sœur) depuis 4.5 ans, elle habite dans le cartier Rosemont.  Étudiante du PEI.  Elle aime la musique classique et joue du violon depuis longtemps.  Très gênée d'être protagoniste dans le documentaire.	Pas d'objectif clair.	L'atelier a été juste une activité parmi d'autres auxquelles elle participe de façon régulière.
Crisitina (13 ans)	Colombie	<u>Vieux-Montréal.</u>  Élaboration du scénario.  Protagoniste du film.  Caméra.	Arrivée à Montréal avec sa mère depuis 2 ans, elle habite dans le cartier St-Michel.  Présentement en classe d'accueil.  Très excitée d'être en caméra, s'est montrée très émue en parlant de l'activité.	Faire un atelier artistique avec des enfants latino-américains pendant les vacances.  Connaître un peu plus Montréal.	Première activité extracurriculaire depuis son arrivée. Elle a quelques expériences artistiques dans son pays d'origine liées à la danse.
Mariana (10 ans)	Mexique	<u>Vieux-Montréal.</u>	Immigrée à Montréal quand	Intéressée par faire de	Montréal est la seule ville pour

		<p>Élaboration du scénario.</p> <p>Protagoniste du film.</p> <p>Caméra.</p>	<p>elle avait 4 ans avec sa famille (père, mère), elle habite actuellement avec son frère et ses sœurs nés à Montréal dans le quartier Montréal-Est.</p> <p>Plusieurs membres de sa famille habitent à Montréal, y compris Gabriel (voir ci-dessous).</p>	<p>l'interprétation face aux caméras.</p> <p>Elle aime participer à des activités artistiques.</p>	<p>laquelle elle a des souvenirs.</p> <p>Elle participe depuis longtemps à des activités artistiques. Elle chante le <i>ranchera</i> (musique populaire mexicaine) et collabore dans l'animation de spectacles.</p>
Gabriel (10 ans)	Mexique	<p><u>Mont-Royal.</u></p> <p>Élaboration du scénario.</p> <p>Faire des entretiens aux visiteurs du Mont-Royal</p> <p>Protagoniste du film.</p> <p>Éclairage.</p>	<p>Il habite dans le quartier Montréal-Nord avec sa famille (mère, père, frères, sœurs) depuis 2 ans.</p> <p>Avant d'arriver à Montréal, il avait vécu 5 années en Californie.</p> <p>Il est cousin de Mariana et donc plusieurs membres de sa famille étendue demeurent à Montréal.</p>	<p>Il s'est inscrit dans l'atelier grâce à sa cousine Mariana qui y participait et sa tante lui a dit d'y aller.</p>	<p>Il a été le seul enfant qui a fait des entretiens en anglais.</p> <p>Il ne connaissait même pas l'existence du Mont-Royal.</p> <p>Il n'avait jamais participé à une activité de ce type.</p>
David (11 ans)	Mexique	<p><u>Marché Jean-Talon</u></p> <p>Élaboration du scénario.</p> <p>Faire des entretiens.</p> <p>Protagoniste du film.</p>	<p>Il habite dans le quartier NDG avec sa maman, son papa et son frère qui a aussi participé à l'atelier.</p> <p>Immigré à Montréal quand il avait 5 ans. Il a quelques</p>	<p>Sa maman l'a informé du projet et il s'y est intéressé.</p> <p>Il voulait essayer de participer à la réalisation d'un film.</p>	<p>Quelques expériences en art dramatique dans son école.</p> <p>Souvenirs plus flous des endroits visités lors de l'activité.</p>

			<p>souvenirs vagues de son pays d'origine.</p> <p>Certaines personnes de sa famille élargie habitent à Mtl.</p>		
ARTISTIQUES					
Carlos	Cuba	<p>Caméraman.</p> <p>Il ne se rappelle pas clairement des lieux visités. Pourtant il mentionne des visites au marché Jean-Talon et Rosemont.</p>	<p>Habite à Montréal depuis 2 ans et demi.</p> <p>Diplômé en arts dramatiques dans son pays. Il a déjà travaillé comme acteur, réalisateur de films, dessinateur des BD et autres.</p> <p>Travaille comme bénévole dans différents projets de LatinArte depuis son arrivée.</p> <p>Compte plusieurs expériences en animation auprès les jeunes.</p>	<p>Connaître le fonctionnement de ce type de projets à Montréal.</p> <p>Expérience professionnelle à Montréal.</p>	<p>Pour lui la dimension artistique est le composant le plus important de l'atelier.</p>
Luis (34 ans)	Salvador	<p>Animateur de l'atelier de hip-hop.</p>	<p>Chanteur de Hip-Hop qui habite depuis 22 ans à Montréal.</p> <p>Fait partie du CA de l'organisme XXXX qui travaille auprès les jeunes en situation vulnérable à Mtl.</p>	<p>Faire un atelier de hip-hop pour des enfants latino-américains.</p>	<p>Luis connaît par sa propre expérience les difficultés d'adaptation vécues par les enfants immigrants.</p> <p>Pour lui le hip-hop et son style urbain sont une bonne façon de se rapprocher des jeunes.</p>
PERSONNES ÂGÉES D'ORIGINE QUÉBÉCOISE					
Jean	Québec	Rôle :	Né à la	Il est intéressé	La façon de se

		<p>Raconter l'histoire du Vieux-Port aux enfants. Les accompagner pendant l'activité et participer au film.</p>	<p>campagne du Québec, il habite depuis plus de 50 ans à Montréal.</p> <p>Il a eu une très bonne relation avec les enfants participants.</p> <p>Il a choisi le Vieux-Montréal, parce qu'il y a travaillé longtemps.</p>	<p>par ce type d'activités artistiques et culturelles.</p> <p>Il voulait se rapprocher de la culture latino-américaine car il ne la connaissait pas beaucoup.</p>	<p>rapprocher de l'histoire était par le biais de l'histoire des premiers arrivants à la ville de Montréal. Il a apporté des images données par le Centre d'histoire de Montréal dans le cadre du processus de préproduction du film.</p>
Marie	Québec et Colombie	<p>Rôle : Raconter ses histoires d'enfant dans le quartier Rosemont-Petite-Patrie.</p> <p>Accompagner les enfants pendant l'activité, participer au film.</p>	<p>Marie est québécoise d'origine et colombienne par naturalisation. Marie partage sa vie entre le Canada et la Colombie, six mois dans chaque pays.</p> <p>Elle travaille comme psychologue à Montréal et comme écrivain en Colombie.</p> <p>Depuis sa naissance, elle demeure dans le quartier Rosemont Petite-Patrie.</p>	<p>Elle s'intéresse aux activités culturelles et artistiques.</p> <p>Transmettre aux enfants qui habitent à Montréal un peu de l'aide que les enfants colombiens lui ont offert pour apprendre le français en Colombie.</p>	<p>La façon de se rapprocher de l'histoire était par le biais de sa propre vie d'enfant au quartier Rosemont Petit-Patrie. Elle a apporté ses propres photos de famille.</p> <p>Elle se décrit elle-même comme ayant deux identités : québécoise et colombienne.</p> <p>Marie a vécu personnellement le processus et la difficulté d'adaptation en contexte migratoire. Grâce à cela, elle a une forte relation avec l'interculturalité.</p>
Sara	Colombie	<p>Oroductrice du film.</p> <p>Elle a participé activement à</p>	<p>Sara travaille à LatinArte depuis sa création.</p>	<p>Répondre aux caractéristiques du Programme Montréal Interculturel de</p>	<p>L'entretien de courte durée consiste surtout à expliquer la mise en marche du</p>

		chaque une des journées de l'atelier.		la Ville de Montréal.  L'intégration des artistes au milieu professionnel québécois.  L'organisme répondait au besoin des parents latino-américains d'intégrer les enfants à des activités en espagnol.	projet et la vision globale de l'organisme par rapport au projet.
--	--	---------------------------------------	--	---	---

ANNEXE D  
CHANSON « JE SUIS D'ICI ET DE LÀ-BAS »

D'ici et là-bas

Chœurs :

Regarde bien ma démarche (Je viens d'ici et d'là-bas)  
 Ecoute bien mon accent, (Je viens d'ici et d'là-bas)  
 Regarde mon corps tu verras, (Je viens d'ici et d'là-bas)  
 Je viens d'ici et d'là-bas ! (x2)

Refrain 1 :

J'aime le vieux port dans une bonne température,  
 Parce qu'on peut découvrir la beauté de la nature.  
 On danse dans les rues en hiver et en été,  
 Parce qu'on aime le soleil, puis la neige nous réveille.  
 Quand il y a la neige, la Ronde est fermée,  
 Mais au Mont-Royal on va glisser.  
 A LatinArte on fait du cinéma,  
 Pour s'amuser pendant le festival.  
 On n'est pas nés dans ces rues,  
 Mais on se sent comme chez nous.  
 L'anglais puis le français,  
 Font partie de notre culture

Chœurs :

Regarde bien ma démarche (Je viens d'ici et d'là-bas)  
 Ecoute bien mon accent, (Je viens d'ici et d'là-bas)  
 Regarde mon corps tu verras, (Je viens d'ici et d'là-bas)  
 Je viens d'ici et d'là-bas ! (x2)

Refrain 2 :

On vient de l'est et de l'ouest de la ville  
 Entourés d'eau mon chez moi c'est une île  
 Yeh, yeh (x4)  
 Les aînés racontent des histoires  
 Des années qui ont formées Montréal  
 Montréal c'est mon île  
 Yeh, yeh (x4)  
 On vient de là où il fait chaud tout le temps  
 La plage, carnaval, des montagnes, des vol  
 P'tites maisons colorées, paysages extras,  
 Maintenant c'est dans ma tête  
 Quand la ville est en blanc  
 Merci d'écouter les paroles d'la chanson  
 Faite par nous, la nouvelle génération (x2)

JAM

ANNEXE E  
FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

A. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARTICIPANT MINEUR

**UQÀM**

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (participant mineur)**

**Titre de l'étude**

*« L'étude du cas de l'atelier de production vidéo de la fondation LatinArte : lieu de création de liens métissés entre les jeunes d'origine latino-américaine et l'histoire de Montréal »*

**IDENTIFICATION**

Responsable de la recherche : Diana Mora  
Programme d'enseignement : Maîtrise en communication  
Adresse courriel : [mora.diana@courrier.uqam.ca](mailto:mora.diana@courrier.uqam.ca)  
Téléphone : 438-883-9409

**BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION**

Votre enfant est invité à prendre part à une recherche qui vise à répondre à quelques questions (entretien) sur le projet Générations de l'organisme LatinArte, auquel il a participé, afin d'en analyser ses retombées sur l'identité des jeunes immigrants. La contribution de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances sur la mise en place de projets artistiques et créatifs pour les jeunes immigrants.

Cette recherche est réalisée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Catherine Montgomery et Michèle-Isis Brouillet, professeures au département de Communication sociale et publique de la faculté de communication de l'UQAM. Elles peuvent être jointes au numéro suivant (514) 987-3000, poste 5506 pour Catherine Montgomery et 8540 pour Michèle-Isis Brouillet ou par courriel aux adresses suivantes: [montgomery.catherine@uqam.ca](mailto:montgomery.catherine@uqam.ca); [brouillet.m-isis@uqam.ca](mailto:brouillet.m-isis@uqam.ca).

Le présent formulaire de consentement vous explique le but de l'étude, les procédures, les avantages, les risques, de même que les personnes avec qui vous pouvez communiquer au besoin. Le formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas, nous vous invitons donc à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

**PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES À VOTRE ENFANT**

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, nous l'inviterons à une rencontre individuelle d'environ une heure avec la chercheuse. Cette rencontre se déroulera dans un lieu convenu préalablement entre vous et la chercheuse. Les réponses de votre enfant seront enregistrées afin de mieux les saisir et les analyser par la suite.

Le but de l'entretien auquel votre enfant est invité est d'étudier le rôle des projets artistiques pour soutenir l'intervention auprès des jeunes immigrants. Plus spécifiquement, nous étudions le cas de l'atelier vidéo « Générations », tel que proposé par la Fondation LatinArte ; ceci nous permettra de connaître les avantages et les possibilités d'application de ce type d'activités ailleurs dans la société.

**AVANTAGES ET RISQUES liés à la participation**

Il n'y pas d'avantages particuliers à participer à cette recherche, il s'agit seulement de partager et de valoriser l'expérience de votre enfant. En principe, le seul inconvénient lié à la participation à cette recherche serait associé au fait de partager l'expérience migratoire vécue. Pour cette raison, si votre enfant n'était pas à l'aise face à certaines questions, il pourrait en informer la chercheuse qui changerait alors de sujet. Ainsi, pendant la rencontre, il serait libre de ne pas répondre à certaines

questions ou de mettre fin à l'entretien à tout moment. Les thèmes qui seront abordés lors de la rencontre sont liés à la situation de votre enfant en tant qu'immigrant à Montréal et les retombés du projet « Générations » sur son quotidien. Soyez assuré que la chercheuse demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant l'entretien.

#### **ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ**

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seules, la responsable de la recherche et les directrices de recherche auront accès à l'enregistrement audio, au contenu de la transcription et à la grille d'entretien.

La participation de votre enfant restera entièrement anonyme. Suite à la rencontre, un pseudonyme sera utilisé (seuls les formulaires de consentement contiendront les informations personnelles de votre enfant) et toute information permettant l'identification de votre enfant sera retirée (nom, lieu de naissance, autres).

Toutes les informations collectées seront conservées sur un disque externe, propriété de la chercheuse, pour une durée d'une année. Elles seront verrouillées à l'aide d'un mot de passe que seule la chercheuse connaîtra. Le disque externe se trouvera à son domicile, elle sera donc la seule à y avoir accès.

#### **PARTICIPATION VOLONTAIRE**

La participation de votre enfant à cette recherche est volontaire. Cela signifie que, même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe, il demeurera entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation à tout moment, sans aucune justification.

Vous pouvez également retirer votre enfant de la recherche à tout moment; si vous décidez de le retirer, vous n'avez qu'à en viser verbalement la chercheuse (Diana Mora). Toutes les données concernant votre enfant seront alors détruites.

Votre accord implique également que vous acceptiez que la chercheuse utilise, aux fins de la présente recherche, les renseignements recueillis (dans des articles, essai ou thèse, conférences ou communications scientifiques). Ainsi, aucune information identifiant votre enfant ne sera divulguée publiquement, à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

#### **COMPENSATION**

Il n'y a pas de compensation prévue dans le cadre de cette recherche. La contribution de votre enfant est bénévole. Sur demande, un résumé des résultats de la recherche pourra vous être transmis.

#### **DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?**

Vous pouvez contacter la chercheuse pour toute question additionnelle concernant le déroulement de la recherche. Vous pouvez également consulter les directrices de recherche sur les conditions dans lesquelles se déroulera la participation de votre enfant et sur ses droits en tant que participant.

La présente recherche a été approuvée sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute information concernant l'équipe de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la Présidente du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CERPE), par l'intermédiaire de son coordonnateur, François Laplante-Lévesque, au numéro (514)-987-3000 # 1484 ou par courriel à : [laplante-levesque.francois@uqam.ca](mailto:laplante-levesque.francois@uqam.ca).

**REMERCIEMENTS**

Votre collaboration et celle de votre enfant sont essentielles à notre étude et l'équipe de recherche tient à vous en remercier chaleureusement.

**AUTORISATION PARENTALE**

En tant que parent ou tuteur légal de \_\_\_\_\_, je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et j'accepte que mon enfant participe à cette recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à la recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin à tout moment, sans justification ou pénalité d'aucune forme. Il lui suffit alors d'en informer la chercheuse. Je peux également décider de retirer mon enfant de la recherche, pour des motifs que je n'ai pas à justifier non plus.

J'accepte que mon enfant soit éventuellement rencontré pour une entrevue individuelle

OUI                  NON                  N.A

J'accepte que les propos mon enfant soit enregistrés lors de la rencontre

OUI                  NON                  N.A

J'accepte que des extraits vidéo où apparaît mon enfant soient diffusés dans le cadre de rencontres scientifiques.

OUI                  NON                  N.A

Nous souhaiterions que la rencontre soit réalisée dans la langue suivante :

Espagnol                  Français

Signature de l'enfant :

Date :

Signature du parent/tuteur légal :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse:

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

**\*\*Un exemplaire du formulaire de consentement signé doit être remis au parent ou tuteur légal.**

## B. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARTICIPANT ADULTE

# UQAM

## **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (participant majeur)**

### **Titre de l'étude**

*« L'étude du cas de l'atelier de production vidéo de la fondation LatinArte : lieu de création de liens tissés entre les jeunes d'origine latino-américaine et l'histoire de Montréal »*

### **Chercheuses responsables (directrices de recherche)**

Catherine Montgomery; Professeure au département de communication sociale et publique, Faculté de communication. T : (514) 987-3000 poste 5506. Courriel : [montgomery.catherine@uqam.ca](mailto:montgomery.catherine@uqam.ca),  
Co-directrice : Michèle- Isis Brouillet; Professeure au département de Communication sociale et publique, Faculté de communication. T : (514) 987-3000 poste 8540.  
Courriel : [brouillet.m-isis@uqam.ca](mailto:brouillet.m-isis@uqam.ca).

### **Étudiante chercheuse**

Diana Mora; Maîtrise en communication  
Adresse courriel : [mora.diana@courrier.uqam.ca](mailto:mora.diana@courrier.uqam.ca).  
Téléphone : 438-883-9409

### **Préambule**

Nous vous demandons ici de participer à une recherche qui implique de répondre à des questions (entretien) sur le projet « Générations », de l'organisme LatinArte, dans lequel vous vous êtes engagé.

Votre participation permettra d'analyser les retombées du projet « Générations » sur la construction identitaire des jeunes immigrants. Avant d'accepter de participer à cette recherche, veuillez prendre le temps de bien comprendre et de considérer attentivement les informations qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de l'étude, les procédures, les avantages, les risques, de même que les personnes avec qui vous pouvez communiquer au besoin. Le formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas, nous vous invitons donc à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

### **Description du projet et de ses objectifs**

Le but de l'entretien, auquel vous êtes invité, est d'étudier le rôle des projets artistiques pour soutenir l'intervention auprès des jeunes immigrants. Plus spécifiquement, nous étudions le cas de l'atelier vidéo « Générations », tel que proposé par la Fondation LatinArte, ce qui nous permettra de connaître les avantages et les possibilités d'application de ce type d'activités ailleurs dans la société.

### **Nature et durée de votre participation**

Vous serez convié à un entretien d'une durée maximale d'une heure qui se tiendra dans un lieu préalablement convenu (votre domicile, UQAM ou autre). Cette rencontre, qui prendra la forme d'une conversation informelle, portera sur votre participation à l'atelier de production vidéo « Générations ».

Les thèmes qui seront abordés dans l'entretien traitent de votre participation dans le projet « Générations » et des liens qui ont été créés avec les enfants lors de l'activité. Dans certains cas, d'autres questions plus personnelles vous seront posées (activité professionnelle, statut d'immigration, etc.) afin d'approfondir certains aspects liés à votre participation dans le projet « Générations ». La conversation sera enregistrée et des verbatim seront rédigés par la suite, pour faciliter le travail de la chercheuse.

L'entretien pourra être mené en espagnol ou en français, selon votre convenance. Veuillez spécifier votre langue de préférence au bas de ce formulaire de consentement.

**Avantages liés à la participation**

Il n'y pas d'avantages particuliers à participer à l'étude. Il s'agit d'une expérience de partage enrichissante et de valorisation de votre expérience.

**Risques liés à la participation**

En principe, aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche. Cependant, le seul inconvénient serait associé au fait de partager l'expérience migratoire vécue. Pour cette raison, si vous n'étiez pas à l'aise face à certaines questions, veuillez en informer la chercheuse qui pourra alors changer de sujet. Ainsi, pendant la rencontre, vous serez libre de ne pas répondre à certaines questions ou de mettre fin à l'entretien à tout moment.

**Confidentialité**

Il est entendu que les renseignements recueillis seront confidentiels et que seules, la responsables du projet et les directrices de recherche auront accès à l'enregistrement audio, au contenu de la transcription et à la grille d'entretien.

Votre participation restera entièrement anonyme. Suite à la rencontre, un pseudonyme vous sera attribué (seul le formulaire de consentement contiendra vos informations personnelles) et, toute information aidant à vous identifier (nom, lieu de naissance, autres), sera omise du contenu de l'entretien.

Toutes les informations collectées seront conservées sur un disque externe, propriété de la chercheuse, pour une durée d'une année. Elles seront verrouillées à l'aide d'un mot de passe que seule la chercheuse connaîtra. Le disque externe se trouvera à son domicile, elle sera donc la seule à y avoir accès.

**Participation volontaire et retrait**

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à en viser verbalement la chercheuse (Diana Mora). Toutes les données vous concernant seront alors détruites.

**Indemnité compensatoire**

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue dans cette étude.

**Clause responsabilité**

En acceptant de participer à la présente recherche, vous ne renoncez à aucun de vos droits, ni ne libérez les chercheurs ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

**Des questions sur le projet?**

Pour toute question additionnelle sur la recherche ou sur votre participation, vous pouvez contacter les directrices de recherche, professeures au département de Communication sociale et publique de la faculté de communication de l'UQAM: Catherine Montgomery, téléphone : (514) 987-3000 poste 5506, courriel : [montgomery.catherine@uqam.ca](mailto:montgomery.catherine@uqam.ca) et Michèle-Isis Brouillet, téléphone : (514) 987-3000 poste 8540, courriel : [brouillet.m-isis@uqam.ca](mailto:brouillet.m-isis@uqam.ca) ou encore, Diana Mora, responsable de la recherche, étudiante à la maîtrise en communication à l'adresse courriel suivante : [mora.diana@courrier.uqam.ca](mailto:mora.diana@courrier.uqam.ca) ou par téléphone : 438-883-9409.

**Des questions sur vos droits?**

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CÉRPÉ) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains

ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la Présidente du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CERPE), par l'intermédiaire de son coordonnateur, François Laplante-Lévesque, au numéro (514)-987-3000 # 1484 ou par courriel à : [laplante-levesque.francois@uqam.ca](mailto:laplante-levesque.francois@uqam.ca).

### Remerciements

Votre collaboration est essentielle à notre étude et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

### Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de la recherche et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette recherche. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom, Nom: \_\_\_\_\_

Signature \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Je souhaite que l'entretien se fasse en ESPAGNOL \_\_\_\_\_ FRANÇAIS \_\_\_\_\_

### Engagement de la chercheure

Je, soussignée, certifie

- (a) avoir expliqué au signataire participant les termes du présent formulaire;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'à tout moment, il demeure libre de mettre un terme à sa participation à la recherche décrite ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom, Nom: \_\_\_\_\_

Signature \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

## RÉFÉRENCES

- Abou, S. (2002). *L'identité culturelle, suivi de Cultures et droits de l'Homme* (Nouvelle édition éd.) : Perrin et Presses de l'Université Saint-Joseph.
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations [ressource électronique] : une introduction à la démarche classique et une critique. Classiques des sciences sociales (Université du Québec à Chicoutimi)*. Montréal : Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles : Bruxelles : De Boeck.
- Amselle, J.-L. (2002). Le métissage une notion piège. Dans Journet, N. (dir.), *La culture : de l'universel au particulier : la recherche des origines, la nature de la culture, la construction des identités* (p. 329-333). Auxerre : Auxerre : Sciences humaines éditions.
- Anquetil, M. (2004). Les compétences interculturelles sont-elles des savoir-être? Dans Zarate, G., A. Gohard-Radenkovic et p. Centre international d'études (dir.), *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte* (p. 77-92). Paris : Paris : Didier.
- Auclair, E. (2006). Comment les arts et la culture peuvent-ils participer à la lutte contre les phénomènes de ségrégation dans les quartiers en crise ? *Hérodote*, 3(122), 212-220. <http://dx.doi.org/10.3917/her.122.0212>.
- Barbeau, M.-È. (2013). *Interactions quotidiennes et sentiment d'appartenance territoriale dans le récit de personnes immigrantes vivant à Rimouski [ressource électronique]*. Mémoire (M. en communication)--Université du Québec à Montréal, 2013., Montréal. <http://www.archipel.uqam.ca/5418/>.
- Boisvert, C. (2003). *Parents d'ados : de la tolérance nécessaire à la nécessité d'intervenir*. Montréal : Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.

Bonneville, L.a. (2007). *Introduction aux méthodes de recherche en communication*.

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Sainte-Foy Presses de l'Université du Québec.

Braconnier, A. (1998). Les adieux à l'enfance. Dans Ruano-Borbalan, J.-C. (dir.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société* (p. 95-102). Auxerre, France : Auxerre, France : Science humaines.

Camilleri, C. (1989). La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir. Dans Camilleri, C., Cohen-Emerique et M. Abdallah-Preteille (dir.), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : Paris : L'Harmattan.

Centre Turbine (2011). *Raconter sa ville*. Récupéré le 2014 de <http://centreturbine.org/projets/creations-pedagogiques/raconter-sa-ville-2011>

Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd., éd., p. 53-88). Québec : Québec : Presses de l'Université du Québec.

Chiasson-Lavoie, M. et Roc, M.-L. (2000). La pratique interculturelle auprès des jeunes en difficulté. Dans Legault, G. é. (dir.), *L'intervention interculturelle* (p. 221-252). Montréal : Montréal G. Morin.

Cohen-Emerique, M. (2011). L'interculturel dans les interactions des professionnels avec les usagers migrants. *Alterstices*, 1(1), 1-10.

Cohen-Emerique, M. et Hohl, J. (2004). *Les réactions défensives à la menace identitaire chez les professionnels en situations interculturelles*. Liège, BELGIQUE : Les Éditions de l'Université; de Liège.

Contini, R.M. et Maturo, A. (2011). Intercultural education and construction of living together in a plural society: the results of an empiric research. *Procedia* -

*Social and Behavioral Sciences*, 15, 3683-3697.

<http://dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.357>

Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. (4e éd.. éd.). Paris : La Découverte.

Demers, C. (2003). L'entretien. Dans Giordano, Y. (dir.), *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative* (p. 173-211). Colombelles : Colombelles : Éditions EMS, Management & Société.

Depover, C. (2007). *Enseigner avec les technologies [ressource électronique] : favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Doraïs, M. (2002). Les représentations sociales de l'union européenne chez deux groupes d'étudiants français et maghrebins. Dans Sabatier, C., H. Malewska-Peyre et F. Tanon (dir.), *Identités, acculturation et altérité* (p. 165-179). Paris : L'Harmattan.

Dufrêne, B. et Gellerau, M. (2004). La médiation culturelle : enjeux professionnels et politiques. Dans Liquète, V. (dir.), *Médiations* (p. 67-83). Paris : CNRS Éditions.

Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'Évaluation des apprentissages – De la planification de la démarche à l'évaluation des résultats*. (2e édition) éd.).

Fontan, J.-M., Lacerte, S., Laplante, Y., Blanchet, M., Lafortune, J.-M., Bélanger, A., Jacob, L., Jean-François, C., Langévin-Treault, A. et Martineau, M.N. (2007). *Cahiers de l'action culturelle*. (Vol. Volume 6). Montréal : Université du Québec à Montréal (UQÀM).

Fronteau, J. (2000). Le processus migratoire : la traversée du miroir. Dans Legault, G. é. (dir.), *L'intervention interculturelle* (p. 1-40). Montréal G. Morin.

Fronteau, J. et Legault, G. (2008). Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés. Dans Legault, G. et L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle* (2e éd., p. 43-62). Montréal : Gaëtan Morin.

Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Garcia Canclini, N. (2009). Cultures hybrides et stratégies de communication. Dans Ollivier, B. (dir.), *Les identités collectives à l'heure de la mondialisation* (p. 77-97). Paris : CNRS Éditions.

Garcia Lopez, M. (2003). *L'insertion urbaine des immigrants latino-américains à Montréal : trajectoires résidentielles, fréquentation des commerces et lieux de culture ethnique et définition identitaire*. Université du Québec, INR (Institut national de la recherche scientifique). <http://espace.inrs.ca/id/eprint/76>. Ph.D. en Études urbaines.

Giordano, Y. (2003). Les spécificités des recherches qualitatives. Dans Giordano, Y. (dir.), *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative* (p. 11-39). Colombelles : Éditions EMS, Management & Société.

Giroux, N. (2003). L'étude de cas. Dans Giordano, Y. (dir.), *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative* (p. 41-84). Colombelles : Éditions EMS, Management & Société.

Gouvernement du Québec. (2007). Les compétences transversales. Dans Éducation, loisir et sport (dir.), *Programme de formation de l'école québécoise* (pp. 32-53). Récupéré de <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/pdf/chapitre003v2.pdf>.

Gouvernement du Québec. (2009). *Rapport d'évaluation du Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO)*. : Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/evaluation-de-programme-programme-denseignement-des-langues-dorigine-pelo-rapport-devalua/pubLang/0/>.

- Gouvernement du Québec. (2010). *Portrait statistique de la population d'origine ethnique latino-américaine recensée au Québec en 2006* Immigration et communautés culturelles Québec: Récupéré de <http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/publications/fr/diversite-ethnoculturelle/com-latino-americaaine-2006.pdf>.
- Grinschpoun, M.-F. (2012). *Construire un projet de recherche en sciences humaines et sociales : une procédure de mise en lien*. Paris : Enrick B. éditions.
- Groleau, C. (2003). L'observation. Dans Giordano, Y. (dir.), *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative* (p. 211-244). Colombelles : Éditions EMS, Management & Société.
- Halpern, C. (2004). Faut-il finir avec l'identité? Dans Halpern, C. et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société* (p. 11-20). Auxerre : Sciences humaines.
- Hohl, J. et Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*, 117, 39-52. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1996.1184>
- Juteau, D. (2009). *Les ambiguïtés de la citoyenneté au Québec [ressource électronique]*. *Classiques des sciences sociales (Université du Québec à Chicoutimi)*. Texte d'une conférence prononcée dans le cadre du Programme d'études sur le Québec de l'Université McGill.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 171-190.
- Karsenti, T. et Larose, F. (2001). *Les TIC -- au cœur des pédagogies universitaires diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*. Sainte-Foy Presses de l'Université Laval.
- Lafortune, J.-M. (2012). Enjeux et limites de la médiation culturelle. Dans Lafortune, J.-M. (dir.), *La médiation culturelle : le sens des mots et l'essence des pratiques* (p. 61-78). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, J.-M., Jenson, J., Martin, C., Le Bihan, B. et Jacob, L. (2008). De la médiation à la médiacion : le double jeu du pouvoir culturel en animation. *Lien Social Et Politiques*(60), 49-60.
- Lafortune, J.-M. et Legault, C. (2012). Acteurs et dispositifs de la médiation culturelle. Dans Lafortune, J.-M. (dir.), *La médiation culturelle : le sens des mots et l'essence des pratiques* (p. 39-60). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, J.-M. et Racine, D. (2012). Sources de la médiation culturelle. Dans Lafortune, J.-M. (dir.), *La médiation culturelle : le sens des mots et l'essence des pratiques* (p. 9-38). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LatinArte, F. (2014). *Résumé Fondation LatinArte*. Fondation LatinArte.
- Legault, G. (2000). Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés. Dans Legault, G. é. (dir.), *L'intervention interculturelle*. Montréal : G. Morin.
- Legault, G. et Rachédi, L. (2008). Introduction. Dans Legault, G. et L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle* (2e éd., éd., p. XXIII-XXIX). Montréal : Gaëtan Morin.
- Linesch, D., Aceves, H.C., Quezada, P., Trochez, M. et Zuniga, E. (2012). An Art Therapy Exploration of Immigration With Latino Families. *Art Therapy*, 29(3), 120-126. <http://dx.doi.org/10.1080/07421656.2012.701603>
- Lipiansky, E.-M. (1993). L'identité dans la communication. *Communication et langages*, 31-37. Récupéré de Persée <http://www.persee.fr>
- Loser, F. (2014). Esthétique et médiation créative : enjeux et pistes d'action pour interroger les préjugés et soutenir une communication interculturelle. Dans Stalder, P. et A. Tonti (dir.), *La médiation interculturelle : représentations, mises en oeuvre et développement des compétences* (p. 129-151) : Paris : Éditions des archives contemporaines, ©2014.

- Manço, A.A. (2002). *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration [ressource électronique] : perspectives théoriques et pratiques*. Paris : Harmattan.
- Marc, E. (2004). La construction identitaire de l'individu. Dans Halpern, C. et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société* (p. 33-39). Auxerre : Sciences humaines.
- Mc Andrew, M., Ledent, J. et Murdoch, J. (2011). La réussite scolaire des jeunes de première et deuxième générations au secteur français du secondaire québécois. *Thèmes canadiens, Hiver*, 15-22.
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans & côté tenue de soirée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Moua, M. (2011). Être Hmong et plus si affinités : entre fluidification et pluri-appartenances Dans Rouquette, S. et s. Groupe de recherche Communication et (dir.), *L'identité plurielle : images de soi, regards sur les autres* (p. 171-184). Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Mujawamariya, D. et Moldoveanu, M. (2006). Les paradoxes du multiculturalisme : de la préparation des futurs enseignants dans les grandes universités canadiennes. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, No. 4*, 139-161.
- Perras-Chenail, A. (2008). *Favoriser par l'art l'adaptation et l'intégration des jeunes issus de l'immigration: étude des quelques projets dans les organismes communautaires et dans le milieu montréalais* Université du Québec à Montréal. <http://www.archipel.uqam.ca/851/1/M10183.pdf>.
- Plivard, I. (2014). *Psychologie interculturelle*. (1re édition.. éd.) : Bruxelles : De Boeck, [2014], ©2014.
- Rousseau, A. (2012). Le wapikoni mobile dans les territoires autochtones du Québec. Dans Lafortune, J.-M. (dir.), *La médiation culturelle : le sens des mots et l'essence des pratiques* (p. 140-149). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Rousseau, C., Gauthier, M.-F., Benoît, M., Lacroix, L., Moran, A., Viger Rojas, M. et Bourassa, D. (2006). Du jeu des identités à la transformation de réalités partagées : un programme d'ateliers d'expression théâtrale pour adolescents immigrants et réfugiés. *Santé mentale au Québec*, 31(2), 135-152.  
<http://dx.doi.org/10.7202/014808ar> Récupéré de Érudit
- Roy, S.N. (2009). L'étude de cas. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd., p. 199-226). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sauvageot, A. (2003). *L'épreuve des sens : de l'action sociale à la réalité virtuelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Savoie-Zacj. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd., p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Seca, J.-M. (2010). *Les représentations sociales*. (2e éd., éd.). Paris : Armand Colin.
- Statistique Canada. (11 septembre 2013.). *Montréal, RMR, Québec (Code 462) (tableau)*. . (produit n° 99-004-XWF au catalogue de Statistique Canada). Ottawa, Canada : Récupéré de <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>
- Steinbach, M. et Lussier, S. (2013). L'intégration sociale des élèves issus de l'immigration dans une région du Québec. Dans Vatz-Laaroussi, M., E. Bernier et L.Guilbert (dir.), *Les collectivités locales au coeur de l'intégration des immigrants : questions identitaires et stratégies régionales* (p. 41-71). Québec] Presses de l'Université Laval.
- Tap, P. (2004). Marquer sa différence. Dans Halpern, C. et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société* (p. 57-60). Auxerre : Sciences humaines.
- Tison, B. (2007). 5 - Les compétences interculturelles. Dans Tison, B. (dir.), *Soins et cultures* (p. 68-88). Paris : Elsevier Masson.

- Vatz-Laaroussi, M. (2008). Les familles immigrantes et l'intervention intergénérationnelle. Dans Legault, G. et L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle* (2e éd., éd., p. 229-249). Montréal : Gaëtan Morin.
- Verbunt, G. (2011). *Penser et vivre l'interculturel*. Lyon : Chronique Sociale.
- Ville de Montréal, Ministère de la Culture et des Communications du Québec, UQAM. (Novembre 2009). Répertoire raisonné des activités de médiation culturelle à Montréal. (Entente sur le développement culturel de Montréal) (Vol. Rapport final : étude partenariale réalisée à Montréal de 2011 à 2013). Récupéré de [http://etude.montreal.mediationculturelle.org/wp-content/uploads/2014/05/RapportFinal\\_EffetMediationCulturelle\\_VdMtl\\_LowRes.pdf](http://etude.montreal.mediationculturelle.org/wp-content/uploads/2014/05/RapportFinal_EffetMediationCulturelle_VdMtl_LowRes.pdf)
- Wapikoni Mobile (2014). *Mission, valeurs et objectifs*. Récupéré de <http://www.wapikoni.ca/a-propos/quest-ce-que-le-wapikoni/notre-approche>
- Yin, R.K. (2014). *Case study research : design and methods*. (5th ed., éd.). Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.