

Le rôle des organismes communautaires dans la réussite scolaire et le développement identitaire des jeunes issus de l'immigration

The Role of Community Programs in Supporting Immigrant Youths' Academic Success and Identity Development

Jrène Rahm, Audrey Lachaine, Marie-Paule Martel-Reny and Fasal Kanouté

Volume 12, Number 1, 2012

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1019213ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1019213ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (print)

1913-0708 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Rahm, J., Lachaine, A., Martel-Reny, M.-P. & Kanouté, F. (2012). Le rôle des organismes communautaires dans la réussite scolaire et le développement identitaire des jeunes issus de l'immigration. *Diversité urbaine*, 12(1), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1019213ar>

Article abstract

Community youth programs are understood as an important third institution supportive of adolescent development and educational success, besides family and school. In the context of a multi-sited ethnography, we explore the kinds of learning opportunities and identity work that community programs support for participating first and second-generation immigrant youth. While these programs can respond well to the specific needs of immigrant youth, we focus primarily on youths' cultural diversity as an asset in terms of learning and identity work. We offer case studies that illustrate the diverse forms of participation and identity work the youth are engaged in over time and across space, with a specific focus on the mobilization of youths' cultural resources and histories given their transcultural position.

Le rôle des organismes communautaires dans la réussite scolaire et le développement identitaire des jeunes issus de l'immigration

The Role of Community Programs in Supporting Immigrant Youths' Academic Success and Identity Development

JRÈNE RAHM

*Département de psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal,
jrene.rahm@umontreal.ca*

AUDREY LACHAÎNE

*Département de psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal,
karma_vi@yahoo.ca*

MARIE-PAULE MARTEL-RENY

*Department of Religion, Concordia University,
mariepaulereny@gmail.com*

FASAL KANOUTÉ

*Département de psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal,
fasal.kanoute@umontreal.ca*

RÉSUMÉ ■ En plus de la famille et de l'école, les programmes communautaires sont, pour les jeunes, un espace de réparation et d'éveil contribuant considérablement à leur développement et leur réussite scolaire. Dans le cadre d'une étude ethnographique multi-sites, nous avons exploré les occasions d'apprentissage et de développement identitaire qu'offrent ces programmes aux jeunes immigrants de première et deuxième génération. Ces programmes répondent aux besoins d'une population potentiellement vulnérable, mais qui porte avec elle une diversité permettant des occasions d'apprentissage uniques. Tout en reconnaissant la diversité de leurs trajectoires et les défis de leurs réalités, notre intérêt porte sur la façon dont ces jeunes vivent leur participation et leur développement identitaire dans ces programmes et y mobilisent leurs ressources en tant que jeunes vivant une dynamique transculturelle.

ABSTRACT ■ Community youth programs are understood as an important third institution supportive of adolescent development and educational success, besides family and school. In the context of a multi-sited ethnography, we explore the kinds of learning opportunities and identity work that community programs support for participating first and second-generation immigrant youth. While these programs can

respond well to the specific needs of immigrant youth, we focus primarily on youths' cultural diversity as an asset in terms of learning and identity work. We offer case studies that illustrate the diverse forms of participation and identity work the youth are engaged in over time and across space, with a specific focus on the mobilization of youths' cultural resources and histories given their transcultural position.

MOTS CLÉS ■ Programme communautaire, jeune, immigration, trajectoire, identité transculturelle.

KEYWORDS ■ Community program, youth, immigration, trajectory, transcultural identity.

Les programmes communautaires pour les jeunes sont, en plus de la famille et de l'école, une ressource importante, qui offre non seulement un endroit sécuritaire où les jeunes peuvent aller après les heures de cours, mais aussi un espace contribuant à leur développement (Deutsch 2008 ; Rahm 2010). Ils jouent également un rôle non négligeable dans l'intégration à la société d'accueil des familles immigrantes et de leurs enfants. Les programmes communautaires de qualité facilitent le processus d'acculturation face aux pratiques sociales et culturelles, indispensables à la réussite socioscolaire des familles immigrantes et de leurs enfants, tel que l'accès à des modèles socioculturels de la société d'accueil, à des ressources et d'opportunités d'apprentissage supplémentaire à l'école autant que l'aide de surmonter des barrières linguistiques diverses (Kanouté et Lafortune (dir.) 2011 ; Roffman *et al.* 2003).

En plus des obstacles tels que l'impossibilité pour les parents, en raison de longues heures de travail, de s'investir psychologiquement ou de superviser la vie de leurs enfants de façon constante, les jeunes immigrants vivent souvent dans des quartiers défavorisés mal desservis par différents services publics. Ces jeunes peuvent être confrontés à des défis systémiques pouvant entraver le sentiment d'une expérience scolaire positive et la réussite scolaire, tels que le racisme, l'inadéquation du matériel didactique, ou leur incompréhension de l'approche éducative privilégiée par l'école (Suárez-Orozco 2003).

Dans ce contexte, le fait de construire, dans un programme communautaire, des relations signifiantes avec des mentors et des tuteurs pouvant agir comme modèles peut contribuer positivement au bien-être des jeunes et au développement d'une identité valorisante de réussite (Glasman 2001 ; Rahm 2010). Ces programmes leur donnent accès à un riche réseau social et à des occasions éducatives de qualité (Camras 2004), et peuvent

aussi aider les jeunes à traverser les barrières linguistiques qui apparaissent souvent dans le parcours de jeunes issus de l'immigration (Wait *et al.* 1996). De plus, ces programmes peuvent faciliter la construction de relations avec les pairs, et rendre accessibles des ressources éducatives jusque-là inconnues, favorisant ainsi le développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté, et une navigation plus aisée dans le système d'éducation de la culture d'accueil (Deckers et Zinga 2012).

Nous explorons ici les différentes opportunités d'apprentissage qu'offrent les programmes communautaires aux jeunes immigrants de première et de deuxième générations. Tout en reconnaissant la diversité des trajectoires des jeunes d'origine immigrante, ainsi que les défis que représentent leurs réalités, notre intérêt porte sur la façon dont ces jeunes vivent leur participation à ces programmes, et le rôle que jouent ces derniers à travers le temps. Nous portons une attention particulière à l'histoire personnelle des jeunes, ainsi qu'aux ressources personnelles, provenant de leur bagage culturel, qu'ils mobilisent à mesure qu'ils s'impliquent dans les activités qui leur sont offertes. Nous reconnaissons que les programmes communautaires répondent aux besoins d'une population potentiellement vulnérable, mais qui porte aussi avec elle une riche histoire de diversité qui influence l'émergence d'occasions d'apprentissage uniques en leur genre (Rizvi 2009).

De plus, les jeunes que nous décrivons dans cet article sont essentiellement « transnationalisés » (Rizvi 2009 : 277 ; Shahrokni 2007). Par transnationalisme, nous faisons référence aux relations transfrontalières régulières des jeunes dans les programmes, qui ont donné une couleur particulière à leur participation. Ces relations se manifestent pour certains jeunes par une mobilité entre leur pays d'origine et le Canada, ou encore des pratiques sociales en lien avec des membres de la famille vivant à l'étranger : par exemple les interactions par Internet via les réseaux sociaux ou des logiciels tels Skype, ou encore la consommation de produits culturels et médiatiques dans leur langue ou leur culture d'origine. Ces pratiques sociales et médiatiques sont transposées par les jeunes dans leur participation aux programmes que nous avons étudiés, menant à d'intéressantes conversations à propos de ces différents univers, et à la façon de les appréhender. Il faut donc comprendre l'engagement des jeunes dans ces activités à l'échelle locale, mais aussi globalement, c'est-à-dire en relation avec leur histoire personnelle et leur bagage culturel. Ainsi, nous nous éloignons d'une notion d'identité définie uniquement par la nationalité, et définissons plutôt celle-ci comme : « une diversité culturelle complexe, caractérisée par un ensemble de relations fluides et dynamiques » (Rizvi 2009 : 280), teintant l'apprentissage. Nous explorons la façon dont la mobilité transculturelle colore l'engagement des jeunes

dans les activités des programmes, et la façon dont ces derniers ont mobilisé cette diversité afin de soutenir leur développement identitaire en tant que jeunes vivant une dynamique transculturelle.

Aspects méthodologiques

Nos conclusions reposent sur des données qualitatives recueillies dans le cadre d'une ethnographie multi-sites : vidéo-ethnographie, notes de terrains, artefacts (voir p. ex. Marcus 1998), réalisée auprès des participants et organisateurs de deux programmes communautaires sur une période de trois ans, soit de 2009 à 2011, dans deux quartiers défavorisés de Montréal (Canada). Une brève description des deux programmes est présentée dans la sous-section suivante.

Arts-sciences : L'atelier *Arts-sciences* est un projet développé en collaboration avec l'organisme *Aspiration*, qui vise l'intégration des personnes immigrantes. L'organisme offre un soutien aux familles récemment immigrées afin de faciliter leur processus d'installation et ainsi les aider à bien s'adapter à la société québécoise. L'atelier *Arts-sciences* fait partie de leur programme de l'École du samedi, un service éducatif qui existe en partenariat avec certaines écoles du quartier pour favoriser la réussite scolaire des enfants et l'intégration de leurs familles. À l'École du samedi, trois programmes sont offerts : le tutorat individuel en soutien scolaire, le développement du soutien scolaire parental, ainsi que l'éveil à la lecture et à l'écriture pour les petits. *Arts-sciences* est un projet pilote que nous avons mis en place en janvier 2009 et que nous avons dirigé pendant deux ans.

L'atelier *Arts-sciences* propose aux enfants de 5^e et 6^e année du primaire des activités structurées ayant pour but la découverte des sciences et des arts comme complément au tutorat. La première année, le programme a offert des activités pratiques en lien avec les sciences, et qui ont été mises en valeur dans la création d'une fresque murale guidée par une artiste. Au cours de la deuxième année, nous avons impliqué les jeunes participants dans la réalisation de documentaires numériques sur un sujet scientifique. Guidés par la même artiste, les jeunes ont pu également produire une représentation artistique liée au thème scientifique choisi.

Âgés de 10 à 12 ans, 15 jeunes (dont 3 filles) ont participé au programme de la première année et 21 jeunes (dont 4 filles) à celui de la deuxième année. Les jeunes, de provenances diverses (Philippines, Sri Lanka, Chine, Caraïbe et Jamaïque), parlaient pour la plupart une autre langue que le français à la maison. Parmi eux, 13 jeunes ont participé aux activités d'*Arts-sciences* durant les deux années du projet.

ScienceFilles : Implanté depuis 1986, *ScienceFilles* est un programme scientifique parascolaire destiné aux filles seulement. Le programme, qui cible principalement deux écoles primaires, offre des activités qui visent à susciter un intérêt envers les sciences. La majorité des filles qui y participent sont âgées de 8 à 14 ans. Sur les 80 filles inscrites au programme, 40 se présentent tous les jours de la semaine pour participer aux différentes activités offertes.

Pendant deux années scolaires (2009-2011), nous avons suivi un sous-groupe de participantes dans l'élaboration d'un journal scientifique. Nous avons documenté le développement de deux numéros de ce journal la première année, sur les thèmes de la musique, puis de la nature, et de cinq numéros l'année suivante, portant sur l'école et les sciences, l'univers, la biodiversité, le corps humain, et finalement la terre, les mers et les continents. Pour chaque numéro du journal, chacune des participantes a d'abord choisi un sujet relatif au thème général puis rédigé un article basé sur les questions soulevées à propos de leur sujet.

Âgées de 10 à 14 ans, 11 jeunes filles (en provenance notamment du Sri Lanka, du Bangladesh, d'Afrique et des Antilles) ont participé chaque année au journal et ont été guidées par trois animatrices adultes. Une fille seulement a participé deux années consécutives. Trois autres jeunes âgées de 12 à 16 ans faisaient également partie du groupe en tant qu'aides-animatrices pour aider à la fois les jeunes et les animatrices. Ces aides-animatrices étaient présentes durant les deux années de notre étude.

Au niveau des analyses, nous nous sommes concentrés sur les formes de participation et le travail identitaire des jeunes, déduit par une analyse des notes de terrain, des retranscriptions d'entrevues et d'une analyse d'artéfacts (Kincheloe et Berry 2004). Ainsi, nous avons développé des études de cas pour chaque jeune et parmi ceux-ci, nous avons sélectionné un échantillon représentatif de chaque programme, illustrant chaque dimension traitée dans cet article.

Le rôle des programmes communautaires dans la vie des jeunes et leurs formes de participation

Tel que nous l'avons suggéré ailleurs (Rahm 2012; Rahm et Gonsalves 2012), la participation des jeunes à ces deux programmes a pris forme dans des activités complexes et alimentées par leurs intérêts. Le fait de participer à ces deux programmes a permis aux jeunes de vivre des relations significatives et positives avec des adultes et de côtoyer d'autres jeunes à l'extérieur du cadre scolaire habituel. De plus, leur participation, parce que les jeunes étaient encouragés dans ces programmes à devenir des agents actifs de leurs apprentissages et développement, a constitué un

vecteur d'*empowerment* pour ces jeunes. Par ailleurs, ces formes de participation encourageaient un engagement soutenu. C'est ce qu'illustrent les deux études de cas qui suivent, en plus de poser un regard critique sur les défis vécus par ces jeunes tout en considérant leur parcours migratoire.

Un espace qui place les jeunes au centre : le cas de Gonzalo, participant à Arts-sciences

Né au Canada, Gonzalo s'identifie comme étant « à moitié du Guatemala, à moitié *des Philippines et un peu plus canadien* ». Passant notamment par Bangkok, sa mère, Britany, originaire des Philippines, a immigré à Montréal en 1990. Ayant grandi aux Philippines, la mère de Gonzalo a commencé à travailler à l'âge de 13 ans comme gardienne d'enfants. Elle est retournée à l'école secondaire quelques années plus tard en subsistant financièrement grâce à un emploi dans un centre de tennis. Une fois son diplôme d'études secondaires obtenu, elle a quitté les Philippines pour vivre à Paris en 1987, puis à Montréal en 1990 où elle a rencontré le père de Gonzalo, d'origine guatémaltèque. Elle a alors occupé différents types d'emplois. Parlant tagalog et pampangan, Britany fait mention du très grand défi qu'est encore pour elle l'apprentissage de la langue française. À la naissance de Gonzalo, la mère de Britany (la grand-mère de Gonzalo), qui parle tagalog, est venue des Philippines pour l'aider. Toutefois, atteinte de la maladie d'Alzheimer et ne pouvant pas obtenir de soutien adéquat à Montréal, cette dernière dû retourner aux Philippines. Ainsi, n'ayant pas pu entretenir la connaissance du tagalog avec sa grand-mère, Gonzalo ne parle que l'anglais à la maison.

Aux yeux de Britany, le programme *Aspiration* a accompagné Gonzalo dans son cheminement scolaire, ce qu'elle pouvait difficilement faire en raison de sa maîtrise très limitée du français, tout comme de l'anglais. Inscrit en 2009 à *Arts-sciences*, Gonzalo a participé également au programme de tutorat offert par *Aspiration*, et ce, depuis l'âge de 8 ans. C'est en raison de ses difficultés scolaires en français et en mathématiques que son enseignant de l'époque l'avait orienté vers ce programme. Sa mère a constaté le retard scolaire de Gonzalo et a résumé l'apport d'*Aspiration* comme suit :

I think I was here in Aspiration since Gonzalo was in grade 3. He has a lot difficulties and the teacher and the principal talked to us that Gonzalo has difficulties in his writing, his reading, his math... making sentences. So they said to me that they cannot make Gonzalo pass his grade 3 for that year ... in the meantime, they tell me I could send Gonzalo here to Aspiration because there is a volunteer who helps the kids with their difficulties, to explain... because I cannot help. I cannot read French or write. My husband

can speak French but he cannot read. Because my husband is Spanish, Spanish learn more French... (Entrevue originale en anglais).

Britany, très impliquée dans l'éducation de son fils, lui a payé quelques séances privées de tutorat avant son inscription à *Arts-sciences*. Il a également reçu un suivi orthopédagogique à l'école pendant deux ans. Puisque son fils plus âgé n'a jamais terminé le secondaire, Britany était particulièrement préoccupée par les difficultés scolaires que vivait Gonzalo. En plus du soutien pédagogique lors des périodes d'aide aux devoirs à l'École du samedi, des activités scientifiques et artistiques offertes à *Arts-sciences*, ces programmes ont favorisé chez Gonzalo un sentiment de valorisation et une perception de soi positive en tant qu'apprenant. Gonzalo s'est beaucoup investi dans les différentes activités proposées à *Arts-sciences* et il a clairement exprimé une fierté quant à son accomplissement dans le programme : « *J'ai appris que je suis capable de faire toutes ces choses* ». Comme nous l'avons souligné, Gonzalo, un jeune qui ne croyait plus en lui ni en ses capacités d'apprendre, en partie à cause des échecs scolaires répétés qui l'ont d'ailleurs conduit à redoubler deux années scolaires, a vécu un changement identitaire grâce à sa participation aux programmes. Il était non seulement fier de lui, mais il a démontré également qu'une telle activité, menant à une exposition publique des travaux accomplis par les jeunes, changeait positivement l'image des jeunes dans la communauté.

Le cas de Gonzalo met en évidence les défis académiques que vivent certains jeunes immigrants en raison des obstacles linguistiques, mais aussi du parcours migratoire complexe de leur famille. La situation de pauvreté dans laquelle la mère de Gonzalo a grandi lui a fermé la porte de l'école et a ainsi limité tant son niveau d'instruction que son capital socioculturel, ce qui a eu des effets importants dans sa vie. Néanmoins, la participation soutenue de Gonzalo et de sa famille à un programme comme *Aspiration* a agi comme facteur de protection et a joué un rôle primordial pour surmonter des obstacles de toutes sortes. De plus, la mobilité transculturelle que Gonzalo a vécue récemment, en rendant visite à son grand-père au Guatemala, lui a donné accès à un autre modèle important, celui d'un grand-père qui croit en lui et qui l'encourage à poursuivre ses études.

Un espace qui soutient l'intégration créative de soi, de la culture «jeune» et les sciences : le cas de Cassandra

La participation de Cassandra à *ScienceFilles* a contribué à son exploration d'espaces qui lui étaient accessibles à titre d'adolescente de treize ans. Réservé aux filles seulement, *ScienceFilles* a été un lieu que ses parents,

d'origine libanaise, ont respecté. C'est l'écriture, et non la science, qui a d'abord intéressé Cassandra, lorsqu'elle s'est inscrite à l'activité du journal scientifique. Elle affectionnait aussi l'art et rêvait de visiter les plus grands musées de Paris et de New York. À l'époque, elle était très inspirée par la peinture de Vermeer *La Jeune Fille à la perle* ainsi que par le film qui en a été tiré. Désirant rédiger un poème en s'inspirant de cette œuvre, Cassandra a finalement réussi à tisser des liens entre son poème sur l'amour et la science, en parlant de la provenance des perles. Son approche et sa forme d'écriture ont été considérées appropriées pour le journal scientifique de *ScienceFilles* et son poème a donc pu être publié :

*La larme d'Aphrodite
Il sera chanceux
Ce petit grain de sable,
Quand il entrera
Entre la coquille et le manteau
De cette petite huître
Qui le recouvrira
De carbonate (CaCO₃)
Il sera chanceux,
Ce petit grain de sable,
Quand il sera cristallisé,
Quand il passera à l'état de cristaux,
Sous forme d'aragonite,
Qui est un minéral
Et quand la perle
Ressortira enfin de cette moule,
Quand cette petite chose
Si rare, si admirable
Et si chère à tous,
Quand avec les autres larmes d'Aphrodite,
Elle retournera le cou d'une jolie demoiselle,
Qu'elle sera choyée,
Cette petite perle!*

Poème de Cassandra, Extrait du journal

Ce poème fut son unique contribution à l'activité du journal cette année-là, après quoi elle a cessé sa participation à *ScienceFilles*. Pourtant, son poème a laissé ses traces. Il a permis au personnel de *ScienceFilles* de voir l'importance de prendre en compte les intérêts et les ressources des jeunes à travers leur participation. Le cas de Cassandra a mis en lumière la façon dont son identité, ses attentes et la culture « jeune », dont notamment sa préoccupation pour l'amour, se sont manifestés dans sa participation à l'activité du journal. Son intérêt a abouti à la création d'un texte représentant le métissage de plusieurs univers, et qui a rendu sa publica-

tion possible. La possibilité de mobiliser ses propres connaissances et de les intégrer dans un poème est devenue une occasion d'apprentissage grandement appréciée. Dans cette optique, les adultes responsables de la médiation de ces productions reconnaissaient les expériences antérieures des filles comme une richesse dans leur accompagnement. C'est ce qu'a souligné, en entrevue, l'intervenante responsable de l'atelier du journal (lors de la première année de l'étude) :

Ben pour moi, c'est ce truc du poème, je trouve que ça m'a beaucoup marquée... j'ai pu voir à quel point il faut être sensible aussi au talent de la fille en face. Tu peux pas arriver puis vouloir lui dire: «Fais ça comme ça» ou... enfin, tu peux le faire, mais ce que ça va donner, ben ce sera pas vraiment relié à elle si tu veux. Puis en plus, si tu fais quelque chose qui est relié à elle, il va même pas y avoir d'effort. Pour elle, comme [ça lui ressemble], elle le crée, c'est facile. Donc ça, j'ai aimé ça de pouvoir vraiment le voir pour de vrai, à quel point en la soutenant un peu, en lui disant: «Mais si, t'es capable!» Parce je la voyais faire son article plus scientifique et à quel point elle accrochait pas vraiment. Voir comment c'est difficile pour elle, puis elle est très distraite donc à chaque fois, elle allait voir tout le monde... Donc ça a été un effort aussi pour moi pour vraiment m'y mettre puis la centrer tout ça... mais finalement, en persistant dans cette voie... ça a marché pour de vrai. Finalement, elle a vraiment créé ça en une séance...

Cet extrait illustre le niveau d'écoute des adultes envers les jeunes dans ce programme, et la façon dont ces adultes ont suivi, en s'appuyant sur les intérêts de ces jeunes et leurs façons d'apprendre dans le programme, une approche pour les guider vers de nouvelles manières de concevoir l'apprentissage. De plus, cela a contribué à accroître la confiance de Kassandra – comme apprenante, mais aussi comme jeune fille – en ayant contribué à la création d'un journal, lequel a d'ailleurs été distribué dans les écoles primaires de la communauté et sur le site Web du programme communautaire. Pour elle, *ScienceFilles* était devenu un espace qui lui permettait d'expérimenter et de déployer ses ressources créatives, et de les mettre en action en faisant des liens entre la science et la culture «jeune».

En somme, les jeunes tenaient une place centrale au cœur des deux programmes. Cela a rendu possible la mobilisation de leurs intérêts et ressources, collaborant au repositionnement dans leur rapport à la réussite scolaire, comme l'a illustré le cas de Gonzalo. Pour Kassandra, sa participation a permis d'affirmer qui elle était et devenait, et a donc supporté le travail complexe d'une identité transnationale. C'est de cette façon que les deux programmes ont contribué à l'*empowerment* des jeunes participants.

Les enjeux autour de l'identité transculturelle et des trajectoires identitaires

Au cours de la recherche, nous avons examiné la manière dont les jeunes naviguent entre le monde de la science, celui de leur culture ethnique, et la culture « jeune ». La plupart des jeunes participants aux deux programmes présentaient des trajectoires complexes, qui reflétaient, à différents degrés, diverses formes de transnationalisme où la mobilité était au cœur du projet familial (Vatz-Laaroussi 2009). Leurs trajectoires ne sont pas forcément linéaires. Leurs perceptions à l'égard des cultures s'entrecroisent et changent ou s'établissent au fil du temps et des espaces. L'utilisation des réseaux sociaux, alimentés par le transnationalisme (Shahrokni 2007), de même que les pratiques informelles ou formelles reliées à la culture d'origine, aux sciences, ou à la culture « jeune », et les formes de participation au programme, ont toutes représenté des éléments enrichissant le travail identitaire de ces jeunes, comme le démontre les deux cas suivants : ceux de Danilo et d'Achyntia.

Les participantes de ScienceFilles

En suivant la trajectoire des participantes de *ScienceFilles*, nous avons appris beaucoup sur leur histoire, leurs aspirations et les ressources qu'elles déploient au fil du temps, ce qui a conduit à des descriptions complexes et à une compréhension plus fine de leurs trajectoires. Le Tableau 1 démontre bien l'hétérogénéité des profils quant à la mobilité et la façon de vivre l'appartenance culturelle et transnationale.

Comme nous pouvons le constater à la lecture du Tableau 1, il existe une identification transnationale forte parmi les participantes, qui se traduit par un sentiment d'appartenance et un rapport émotif à l'égard des cultures du pays d'origine (Glick-Schiller et Levitt 2005 ; Shahrokni 2007). Certains jeunes immigrants (de 1^{re} ou 2^e génération) vivent leur transculturalité à travers les histoires que leurs parents (ou d'autres membres de leur famille) racontent, ou par les allers-retours entre le pays d'accueil et le pays d'origine, engendrant des relations sociales multiples qui sont souvent maintenues par des contacts à distance grâce au Web. Dans cette optique, les deux portraits ci-après illustrent comment ces jeunes font le lien entre leurs espaces et repositionnent leur rapport face à la science, à la culture, et à leur passé comme à leur futur.

TABLEAU 1

L'hétérogénéité des profils des participantes de *ScienceFilles* et leur mobilité

Jeunes : âge, niveau scolaire en 2010-2011	Pays de naissance/ d'origine des parents	Mobilité, voyages dans le pays d'origine	Pratiques culturelles reliées à leur ethnicité (exploration de leur culture d'origine)
Achyntia 12 ans Secondaire 1	Bangladesh/ Bangladesh	Bangladesh : en 2010, visite de 4 mois, et d'autres fois plus jeune	Langue : bengali Religion : lecture du Coran (islam) Danse, visionnement de clips de danse style Bollywood sur YouTube
Samadara 14 ans Secondaire 2	Canada/ Malaisie et Sri Lanka	Sri Lanka en 2005 ; Malaisie en 2005, en 2007 et en 2010	Langue : tamoul Religion : hindouisme (prières, visites des temples) Danse traditionnelle tous les samedis Écoute de musique tamoule et d'origine d'Asie du Sud sur le Web
Fatima 12 ans 6 ^e année primaire	Congo/ Congo et Burundi	Congo : Visite à l'âge de 1 an ; visite la famille de son père à Ottawa et aux États-Unis	Religion : protestante Cours de chant et de danse Cuisine
Shanthi 12 ans Secondaire 1	Canada/ Malaisie et Sri Lanka (sœur de Samadara)	Sri Lanka en 2005 ; Malaysie en 2005, en 2007 et en 2010	Cours de langue : tamoul Religion : hindouisme (prières et visites des temples) Chorale et cours de danse traditionnelle tous les samedis
Achinta 12 ans Secondaire 1	Canada/ Bangladesh	Visite 3 fois le Bangladesh	Langue : bengali Religion : non disponible
Yanina 13 ans, Secondaire 2	Canada/ Maroc	Visite le Maroc chaque année	Religion : pratique de traditions familiales et religieuses musulmanes, festivités, mariages, repas familiaux...
Ajala 13 ans Secondaire 1	Canada/ Inde et Sri Lanka	N/D	Religion : non disponible. Visionnement de films et de clips d'origine indienne sur le Web.
Alana 16 ans Secondaire 5	Canada/ Sainte-Lucie et Trinidad	Sainte-Lucie : Visite une fois avant 2000 ; visite Trinidad en 2001	Cuisine : aide à la confection des plats au restaurant spécialisé en cuisine trinitadienne de sa mère et sa grand-mère. Ses parents lui racontent des histoires en lien avec leurs pays d'origine.
Mohini, 15 ans Secondaire 3	Suisse/ Sri Lanka	Suisse : Elle a quitté le pays à l'âge de 8 mois ; visite le Sri Lanka en 2003 et en 2011	Religion : christianisme (prières) Cours de danse traditionnelle : <i>Pahatharata netum</i> Cours de chant traditionnel Actualités du Sri Lanka sur Internet
Kassandra 14 ans Secondaire 2	Liban / Liban	Liban : Visite après sa naissance, vers l'âge de 2 ans, et en 2001	Religion : musulmane

La trajectoire identitaire et transnationale à travers le temps et l'espace : Danilo

Danilo est un enfant unique né au Canada. Ses parents ont émigré des Philippines. Son père travaille comme marin et par conséquent, il est souvent absent durant de longues périodes de temps. Sa mère travaille comme gardienne d'enfants et parle un peu français. Danilo parle français et anglais et a une compréhension passable de la langue tagalog. À la maison, les langues d'usage sont surtout l'anglais et le tagalog. Sa participation à *Aspiration* a été initiée par ses parents, mais surtout par son enseignant à la suite de ses difficultés en français, son principal défi académique : « *Ben le fait que je parle pas bien français, je viens pas de la langue française, c'est pas ma langue maternelle, les professeurs s'en rendent compte et ils m'aident plus.* » (Danilo). Avant de s'inscrire au programme, Danilo avait un tuteur privé à la maison pour l'aider avec ses devoirs.

Danilo a aussi participé au projet *Arts-sciences* durant deux années consécutives. Au cours de sa dernière année à *Aspiration*, il avait grandement surmonté ses difficultés scolaires et n'avait plus besoin de tutorat, mais il est tout de même retourné à *Arts-sciences* puisqu'il appréciait les activités de nature scientifique. Comme la similitude physique entre les humains et les singes l'intéressait, il a voulu travailler sur un mini-documentaire numérique traitant de l'évolution, avec l'aide d'une jeune bénévole, agissant en qualité d'assistante. Cette dernière l'a surtout guidé dans la maîtrise de la technologie utilisée pour le montage et l'intégration du contenu dans la vidéo. Bien que le documentaire ne présentait pas de profondeur pour ce qui est du contenu scientifique, il s'agissait d'une production créative. Plus tard, Danilo a réfléchi sur sa création vidéo et a évoqué son rêve d'en faire d'autres, de style « films d'action ».

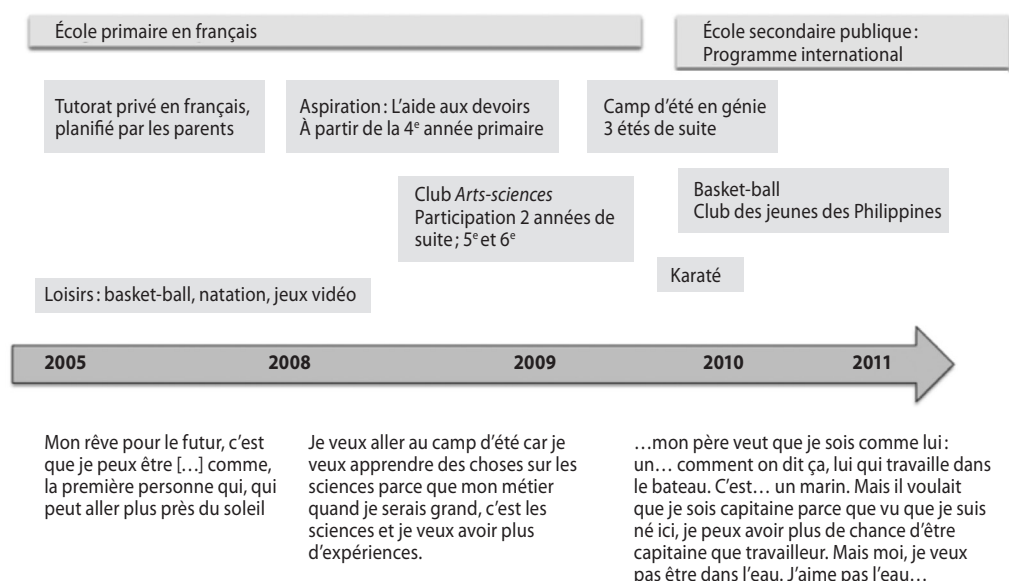
Danilo a démontré un grand intérêt pour les sciences non seulement par sa participation continue dans le programme *Arts-sciences*, mais aussi par son implication dans d'autres activités scientifiques connexes au programme. Grâce au partenariat établi entre *Aspiration* et une école d'ingénierie, Danilo a bénéficié de l'accès gratuit à un camp d'été pour une semaine, et ce, trois étés de suite, au cours desquels il a conçu des jeux vidéo et des voitures alimentées au moyen de panneaux solaires.

L'intérêt de Danilo pour les sciences se manifestait aussi dans ses réflexions concernant son futur : « *Mon rêve pour le futur, c'est que peut-être que je pourrais être [...] comme la première personne qui, qui peut aller plus près du soleil, oui, que je pourrais voir le soleil pour de vrai!* ». La participation de Danilo à *Aspiration* a été profitable à plusieurs niveaux. Elle lui a permis de s'investir dans des activités liées au domaine des

sciences qu'il jugeait importantes, compte tenu de ses aspirations à une carrière d'ingénieur. Cette révélation a été recueillie lors d'une entrevue. Il nous a ainsi expliqué que son père préférerait qu'il occupe un emploi de marin, tout comme lui, ou « *peut-être capitaine, depuis que je suis né ici, j'ai peut-être la chance d'être capitaine et pas seulement marin.* » Comme nous l'avons résumé dans la Figure 1, Danilo est un des jeunes qui a pu tirer profit des opportunités d'apprentissage qui lui étaient offertes à *Aspiration* et ailleurs.

FIGURE 1

Trajectoire de Danilo



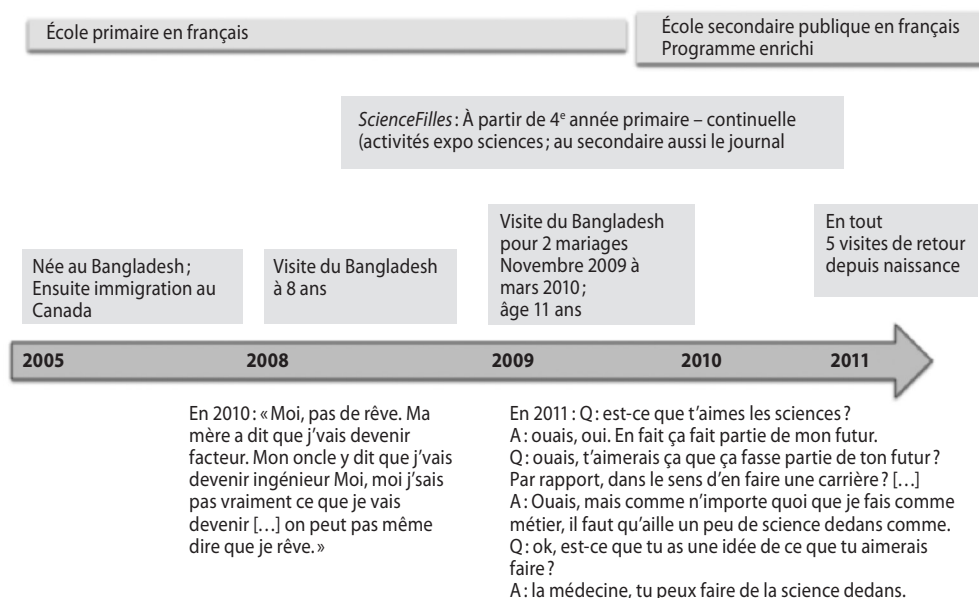
Globalement, Danilo était plutôt déconnecté de l'héritage culturel de ses parents, même si son père voulait qu'il soit comme lui. Danilo avait en tête d'autres rêves, dont certains ont été nourris par sa participation au programme. L'exemple de Danilo laisse paraître la complexité et la richesse du travail identitaire de ces jeunes. Danilo a éprouvé des difficultés scolaires pendant une courte période de temps, puis il les a surmontées en ayant recours à un soutien supplémentaire au bon moment, tout en participant à divers programmes comme le camp d'ingénierie. Toutes ces activités lui ont accordé un espace pour accroître son capital socioculturel.

Les trajectoires à travers le temps et l'espace : le cas d'Achyntia à ScienceFilles

La trajectoire identitaire du migrant est souvent complexe et rarement conçue de manière linéaire. Le cas d'Achyntia, participante à *ScienceFilles*, témoigne de la complexité des configurations spatio-temporelles. Achyntia est née au Bangladesh de parents d'origine bangladaise. Elle a immigré très jeune au Canada avec ses parents et une partie de sa famille. Ses deux frères vivent maintenant en Saskatchewan, tandis qu'elle et ses parents vivent à Montréal. Elle parle surtout le bengali et l'anglais à la maison, et le français à l'école ou avec ses amies à *ScienceFilles*. À *ScienceFilles*, elle a participé aux projets d'expo-sciences depuis sa quatrième année primaire en faisant notamment un projet sur le sang en 2007-2008 et sur les ponts suspendus en 2009-2010. En 2010, alors qu'elle avait 12 ans, elle participait pour la première fois aux projets d'expo-sciences de niveau secondaire, activité nouvellement offerte à *ScienceFilles*. Son projet portait sur le recyclage des vêtements et l'année suivante, sur les messages subliminaux. Elle est devenue également aide-animatrice durant sa première année secondaire pour guider les participantes aux projets d'expo-sciences niveau primaire.

À première vue, une telle implication à *ScienceFilles* pourrait suggérer un intérêt marqué pour les activités de type scientifique. Pourtant, elle nous a mentionné que sa motivation à participer à *ScienceFilles* était d'abord le fait d'être avec ses amies et d'améliorer son français. À ce moment, elle ne voyait pas la science comme un motif premier de participation, son rapport envers la science était même plutôt ambigu : « *la science n'est pas pour moi!* ». Elle s'interrogeait aussi sur ses aspirations futures. Avec le temps, et en particulier lors de sa rentrée à l'école secondaire, elle a développé un intérêt plus évident pour la science et a indiqué que *ScienceFilles* lui a permis d'obtenir de meilleurs résultats scolaires en sciences et en français, tout comme de voir ses amies dans un cadre différent de celui de l'école. Son discours à l'égard de son futur a aussi changé au fil du temps. En 2010, elle résumait ses rêves ainsi : « *Moi, pas de rêve. Ma mère a dit que j'avais devenir facteur. Mon oncle dit que j'avais devenir ingénieure. Moi, moi j'sais pas vraiment ce que je vais devenir. Ah, on peut pas même dire que je rêve.* » Par contre, une fois de retour d'un de ses séjours au Bangladesh, elle a confié : « *Ouais [...]. J'aime les sciences. En fait, ça fait partie de mon futur, j'aimerais ça... comme n'importe quoi que je fais comme métier, il faut qu'il y aille un peu de science dedans. Comme... [peut-être] la médecine, tu peux faire de la science dedans.* » Son parcours est résumé dans la Figure 2 :

FIGURE 2

Trajectoire non linéaire et transnationale de Achyntia, de *ScienceFilles*

Parallèlement à l'activité d'expo-sciences, Achyntia s'est impliquée dans l'atelier du journal scientifique, et ce, à partir de la 5^e année primaire. Cet atelier lui a permis de pratiquer l'écriture du français, matière qu'elle décrivait au préalable comme étant problématique à l'école, en traitant de divers sujets qui la touchent plus personnellement. Lors de la première année de notre étude, elle a écrit un poème sur l'école et un court texte sur le Bangladesh. Ce texte a été rédigé quelques jours avant son départ pour un séjour de quatre mois dans ce pays, avec sa famille.

Les voyages entre son pays d'origine et le Canada lui ont permis de mettre en perspective son parcours, de faire des liens à son retour avec sa réalité d'ici, et ont enrichi son cadre de références. C'est ce qui lui a permis de se repositionner face à son identité culturelle, à son histoire comme à son futur et ainsi, de resituer son rapport à l'égard de ses pratiques, telles que sa participation au programme *ScienceFilles*. Au cours d'une discussion de groupe, Achyntia a indiqué qu'elle s'était fortement identifiée au Canada lors de sa dernière visite au Bangladesh, en soulevant, ce qui paraissait pour elle, des divergences culturelles entre ces deux pays. Ainsi, Achyntia entrevoyait davantage de possibilités au Canada pour son futur. Contrairement à certains de ses pairs qui rêvaient de retourner dans leur pays d'origine (ou celui de leurs parents), Achyntia préférait envisager son avenir au Canada :

Je ne pourrais pas vivre là-bas, ben je sais pas vraiment parce que, tu vois, si, quand je vais là-bas, je me sens pas chez moi... d'un côté pas chez moi parce que eux ils font comme si.. Parce que je suis née ici... dans leur tête c'est comme si... [je ne viens] pas de ce pays-là. [Pour eux, je suis] Canadienne! [...] ils pensent que nous sommes riches... Visiter en tant que touriste, oui c'est l'fun, mais la vie y est différente.

En dépit de son auto-identification comme Canadienne, elle a aussi évoqué le défi d'avoir à expliquer son origine à ses pairs, étant donné sa couleur de peau qu'elle a décrite comme « caramel ». Cette conversation a été assez révélatrice des défis, des contradictions et de la richesse que présentait le parcours transculturel d'Achyntia. Elle a fait allusion à un sentiment d'appartenance constituée à partir de ses voyages, des réseaux sociaux et de ses affiliations complexes; ce qui représente la vie de beaucoup de jeunes d'aujourd'hui (Rizvi 2009).

Conclusion

Nous avons tenté de démontrer, dans cet article, comment « des gens issus de différents milieux vivent dans de multiples horizons, créant non seulement des conditions de risque et de vulnérabilité, mais aussi des opportunités » (Rizvi 2009 : 269). Ayant exploré de telles opportunités, nous concluons avec l'idée que les programmes communautaires jouent un rôle particulièrement important pour mobiliser les ressources que les jeunes portent en eux, et ce, d'une façon qui les rend plus autonomes quant à leur choix de vie tout en contribuant à leur développement et à leur réussite scolaire.

Ces programmes offrent aux jeunes des occasions d'explorer de nouvelles identités et de poursuivre des projets d'apprentissage dirigés par l'éveil de leur curiosité. Ils donnent lieu aussi à des possibilités d'engagement à travers le temps, tout en proposant différentes formes de participation et des rôles adaptés à leur développement. En examinant l'implication dans les activités à l'intérieur des trajectoires des jeunes, on voit émerger la complexité de leur vie en tant que jeunes « transnationaux. » Les allers-retours (virtuels et en personne) au pays d'origine influencent l'image que ces jeunes ont d'eux-mêmes, et la façon dont ils envisagent leur futur. De plus, notre étude suggère que la science, au sens large, peut être un outil utile pour les jeunes, en leur conférant un pouvoir d'action.

Notre recherche souligne que le rôle de ces programmes doit être évalué dans le contexte multidimensionnel des activités hors scolaires proposées aux jeunes. La recherche à ce sujet, au Canada, démontre qu'en 2002, environ 6 % des immigrants de première génération participaient à des associations ethniques ou d'immigrants, comparés à seulement 2 %

des immigrants de deuxième génération. Ce dernier groupe était plus impliqué dans des clubs et activités sportives (23 %), contrairement aux immigrants de première génération (12 %) (Statistique Canada 2003). Nous avons constaté que la participation à des activités religieuses est également plus élevée pour les jeunes immigrants de première génération que pour ceux de deuxième ou de troisième génération. Ces activités font partie de leurs diverses pratiques sociales et jouent possiblement un rôle dans leur intégration. Ces données suggèrent que le profil de participation dans différentes activités hors scolaires évolue avec le temps. À cet égard, nous avons pu le constater dans le cas de Danilo, lui qui a initialement eu besoin du soutien d'*Aspiration*, mais s'est ensuite impliqué dans des activités sportives dans sa communauté, certaines activités sportives étant fortement liées à sa culture d'origine (par exemple, le basketball aux Philippines). Ainsi, des études supplémentaires seront nécessaires afin de documenter le portrait complexe des programmes communautaires, et la mobilité des jeunes qui y participent et de leur famille.

Bibliographie

- Camras, M., 2004. «Investing in Social Capital: Afterschool Activities and Social Affiliation in Immigrant Youth», *Afterschool Matters*, Occasional Paper Series, Automne/Hiver, p. 20-40.
- Deckers, C. M., et D. Zinga, 2012. «Locating Home: Newcomer Youths' School and Community Engagement», *Canadian Journal of Education*, vol. 35, n° 3, p. 30-47.
- Deutsch, N. L., 2008. *Pride in the Projects: Teens Building Identities in Urban Contexts*. New York, New York University Press.
- Glaser, D., 2001. *L'accompagnement scolaire: sociologie d'une marge de l'école*. Paris, PUF.
- Glick-Schiller, N. et P. Levitt, 2005, «Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society», *International Migration Review*, vol. 38, n° 3, p. 1002-1039.
- Kanouté, F., et G. Lafortune (dir.) (2011). *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques d'établissement*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kincheloe, J. et K. Berry, 2004. *Rigour and Complexity in Educational Research: Reconceptualizing the Bricolage*. New York, Open University Press.
- Marcus, G., 1998. *Ethnography through thick and thin*. New Jersey, Princeton.
- Rahm, J., 2012. «Collaborative Imaginaries and Multi-Sited Ethnography: Space-Time Dimensions of Engagement in an Afterschool Science Program for Girls», *Ethnography and Education*, vol. 7, n° 2, p. 247-264.
- Rahm, J., 2010. *Science in the Making at the Margin: A Multisited Ethnography of learning and becoming in an Afterschool Program, a Garden, and an Upward Bound Program*. Rotterdam, Netherlands, Sense Publisher.
- Rahm, J. et A. Gonsalves, 2012. «“To understand the News you need Science!” Stories of Girls' learning Trajectories and positioning Work within and beyond an After-

- school Science Program», in M. Varelas (dir.), *Identity Construction and Science Education Research: Learning, teaching, and being in Multiple Contexts*. Rotterdam, Netherlands, Sense Publisher.
- Rizvi, F., 2009. «Global Mobility and the Challenges of Educational Research and Policy», *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, vol. 108, p. 268-289.
- Roffman, J. G., C. Suárez-Orozco, et J. E. Rhodes, 2003. «Facilitating Positive Development in Immigrant Youth: The Role of Mentors and Community Organizers», in D. F. Perkins, L. M. Borden, J. G. Keith, & F. A. Villarruel (dir.). *Community youth development*. Thousand Oaks, Sage.
- Shahrokni, S., 2007. «Identification transnationale chez les jeunes adultes iraniens de "seconde génération" vivant à Montréal», *Diversité urbaine*, vol. 7, n° 1, p. 69-84.
- Suárez-Orozco, M. M., 2003. «Globalization and the Democratic Space: Why what happens after School Matters», in G. Noam, G. Biancarosa, et N. Dechausay (dir.), *Afterschool Education*. Cambridge, MA, Harvard Education Press.
- Statistique Canada, 2003. *Enquête sur la diversité ethnique: portrait d'une société multiculturelle*. <http://www5.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=89-593-X&CHROPG=1&lang=fra> [consulté 10 août 2013].
- Vatz-Laaroussi, M., 2009. *Mobilités, réseaux et résilience: le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Wait, D. L. E., H. Roessingh, et L. Bosetti, 1996. «Success and Failure: Stories of ESL Students' Educational and Cultural Adjustment to High school», *Urban Education*, n° 31, p. 199-221.