

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

THÈSE PRÉSENTÉE À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR  
ASSUMPTA NDENGEYINGOMA

REPRÉSENTATIONS D'ADOLESCENTS RÉFUGIÉS DE LEUR EXPÉRIENCE  
MIGRATOIRE ET DES ÉLÉMENTS CONTRIBUANT AU DÉVELOPPEMENT DE  
LEUR IDENTITÉ PERSONNELLE

Juin 2013

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

## DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (Ph.D.)

PROGRAMME OFFERT PAR L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

# REPRÉSENTATIONS D'ADOLESCENTS RÉFUGIÉS DE LEUR EXPÉRIENCE MIGRATOIRE ET DES ÉLÉMENTS CONTRIBUANT AU DÉVELOPPEMENT DE LEUR IDENTITÉ PERSONNELLE

PAR  
ASSUMPTA NDENGEYINGOMA

Jean-Marie Miron, directeur de recherche Université du Québec à Trois-Rivières

Carl Lacharité, président du jury Université du Québec à Trois-Rivières

Francine de Montigny, codirectrice de recherche Université du Québec en Outaouais

Stéphane Morin, évaluateur      Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement de la Mauricie et du Centre-du-Québec - Institut universitaire

Antoine-Lutumba Ntetu, évaluateur externe Université du Québec à Chicoutimi

Thèse soutenue le 1<sup>er</sup> mars 2013

Ce document est rédigé sous la forme d'articles scientifiques, tel qu'il est stipulé dans les règlements des études de cycles supérieurs (138) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Le (les) article(s) a (ont) été rédigé(s) selon les normes de publication de revues reconnues et approuvées par le Comité d'études de cycles supérieurs en psychologie. Le nom du directeur de recherche pourrait donc apparaître comme co-auteur de l'article soumis pour publication.

## Sommaire

L'immigration est un phénomène qui prend de plus en plus d'ampleur sur la scène mondiale. Parmi la population immigrante, les adolescents réfugiés ont un vécu spécifique auquel il est important de s'attarder. Chez les adolescents, le stress lié à l'expérience d'immigration est documenté comme étant l'une des causes majeures de détresse psychologique (Birman & Taylor-Ritzler, 2007; Slonim-Nevo, Sharaga, Mirsky, Petrovsky, & Borodenko, 2006). Par ailleurs, ces jeunes évoluent dans un environnement social différent de leur culture d'origine, ce qui ne favorise pas d'emblée le développement d'une identité personnelle saine et acceptable. À cet égard, la présente étude doctorale propose de réfléchir sur la manière dont la représentation de l'expérience migratoire contribue à donner un sens au développement de l'identité personnelle chez les adolescents réfugiés. L'approche qualitative utilisée permet d'atteindre deux objectifs : 1) explorer la manière dont les adolescents réfugiés au Québec se représentent leur expérience migratoire, et 2) identifier les éléments susceptibles d'influencer le développement de leur identité personnelle. L'échantillon choisi est composé de douze adolescents d'origine africaine : six filles et six garçons, âgés de 14 à 18 ans. L'étude a privilégié trois méthodes de collecte de données, soit l'entrevue individuelle semi-dirigée, l'entrevue basée sur la technique de l'entretien d'explicitation et l'auto-enregistrement. L'analyse des résultats révèle deux catégories d'expériences. Les expériences prémigratoires se déclinent en quatre sous-catégories : la trajectoire migratoire amorcée dans la petite enfance, les activités quotidiennes, l'omniprésence de la peur et de l'inquiétude ainsi que l'anticipation de l'avenir. Les expériences

postmigratoires, quant à elles, comptent trois sous-catégories : la transition scolaire, l'interculturalisme et le fonctionnement familial. À la lumière des résultats obtenus, trois thèmes englobent les éléments facilitant ou contraignant le développement de l'identité personnelle : les caractéristiques personnelles, les relations interpersonnelles et les caractéristiques de l'environnement.

Dans cette thèse, il y est d'abord décrit le contexte de développement de l'identité personnelle selon le cadre théorique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Crouter, 1983; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Le premier chapitre est consacré à un article qui analyse les méthodes de collecte de données utilisées en recherche qualitative auprès des adolescents. Puis, le deuxième chapitre, sous forme d'un deuxième article, traite de l'expérience migratoire telle que se la représentent des adolescents réfugiés d'origine africaine ayant immigré au Québec. Dans le troisième chapitre se trouve un troisième et dernier article qui traite des éléments de l'expérience migratoire contribuant au développement de l'identité personnelle chez les adolescents réfugiés. Enfin, une discussion est proposée, de même que des recommandations pour la pratique clinique et pour la gestion de programmes promouvant la santé mentale auprès des jeunes réfugiés.

## Table des matières

Sommaire .....	iv
Liste des tableaux .....	xii
Liste des figures .....	xiii
Remerciements .....	xiv
Introduction .....	I
Contexte théorique et recension des écrits.....	3
Développement de l'identité personnelle dans la perspective du modèle bioécologique du développement humain.....	8
Le processus proximal .....	9
La personne .....	9
La dimension d'intégrité .....	10
La dimension de continuité.....	10
La dimension de l'interactivité .....	11
Les caractéristiques de l'environnement.....	15
Le temps.....	17
Objectif de l'étude.....	18
Méthodologie de la recherche .....	19
Orientation méthodologique : approche phénoménologique .....	19
Notion d'« expérience » et ses caractéristiques .....	21
La posture du chercheur dans la pensée phénoménologique .....	23
Méthode de collecte de données .....	25
L'entrevue individuelle semi-dirigée.....	25

L`auto-enregistrement.....	26
L`entretien de type explicitatif.....	27
Sélection et caractéristiques des participants.....	30
Analyse des données .....	31
L`analyse qualitative à l'aide des catégories conceptualisantes .....	31
Analyse verticale.....	33
Analyse horizontale .....	33
Chapitre I. Analyse comparative des méthodes de collecte de données qualitatives utilisées auprès des adolescents .....	36
Résumé.....	38
Abstract .....	38
Introduction.....	39
Méthode .....	40
Résultats .....	41
Portrait de l'échantillon.....	41
Portrait des méthodes de collecte de données utilisées auprès des adolescents .....	42
Entrevue individuelle .....	42
L`entrevue en groupe de discussion.....	43
Questionnaire .....	44
Combinaison de différentes méthodes de collecte de données.....	45
La triangulation intraméthode.....	45
La triangulation interméthode.....	45

Discussion .....	45
Caractéristiques des adolescents participants .....	46
La période de l'adolescence .....	46
Notion de genre.....	46
Notion d'ethnicité .....	47
Enjeu de pouvoir entre chercheur et adolescent .....	47
Conclusion .....	49
Références bibliographiques .....	50
Chapitre II. Quand les adolescents réfugiés d'origine africaine immigrent au Québec : représentations de leur expérience migratoire .....	54
Résumé.....	56
Abstract.....	56
Contexte théorique .....	57
Méthodologie .....	60
Méthodes de collecte de données.....	60
Sélection et caractéristiques des participants.....	61
Portrait des participants.....	63
L'analyse des données .....	63
Résultats .....	63
Les expériences préémigratoires.....	63
La trajectoire migratoire amorcée dans la petite enfance .....	64
Les activités de la vie quotidienne .....	64
L'omniprésence de la peur et de l'inquiétude.....	64

L'anticipation de l'avenir.....	65
Les expériences postmigratoires .....	66
La transition scolaire.....	66
Le passage dans une classe d'accueil .....	66
Le transfert vers une classe régulière.....	67
Le transfert vers une classe d'adultes .....	67
L'interculturalisme dans la société d'accueil.....	68
Le réseau social des pairs immigrants .....	68
Les valeurs de la société d'accueil.....	68
La discrimination raciale .....	69
Le fonctionnement familial.....	70
La répartition des rôles et des tâches .....	70
La communication intrafamiliale.....	70
La séparation avec la fratrie.....	71
Les attentes parentales .....	71
Les disparités entre la discipline familiale et celle du pays d'accueil .....	72
Discussion .....	73
Les représentations de l'expérience préémigratoire .....	73
Les représentations des expériences postmigratoires .....	74
Limites de l'étude .....	75
Conclusion .....	75
Références .....	77

Chapitre III. Le développement de l'identité personnelle chez les adolescents réfugiés : éléments facilitants et éléments contraignants .....	82
Résumé .....	84
Abstract .....	84
Introduction .....	85
Contexte théorique .....	86
Méthodologie .....	87
Milieu de l'étude et sélection des participants .....	88
Déroulement de l'étude .....	88
Méthodes de collecte de données .....	89
Résultats .....	90
Les caractéristiques personnelles .....	91
La capacité d'autocritique .....	91
Les croyances religieuses .....	91
Les trajectoires migratoires complexes .....	92
Les relations interpersonnelles .....	92
Les relations avec les pairs .....	92
La dynamique familiale .....	93
Les caractéristiques de l'environnement .....	94
Discussion .....	95
Conclusion .....	98
Références .....	100
Discussion générale .....	103

Les enjeux de la recherche qualitative auprès des adolescents réfugiés .....	106
La communication : les préférences selon le genre .....	107
La communication : leur style de communication au quotidien .....	108
Posture du chercheur en recherche qualitative auprès des adolescents réfugiés....	109
Le développement de l'identité personnelle des adolescents réfugiés d'origine africaine.....	111
Contribution des caractéristiques personnelles au développement de l'identité....	112
Contribution des caractéristiques du contexte au développement de l'identité .....	113
Retombées pour la recherche .....	115
Retombées pour l'intervention.....	116
Retombées pour la formation.....	117
Retombées pour la gestion .....	118
Forces et limites de l'étude .....	119
Conclusion .....	121
Références .....	124
Appendice A. Certification éthique.....	134
Appendice B. Guides de collecte de données .....	137
Appendice C. Lettre d'information.....	145
Appendice D. Formulaire de consentement du participant/Formulaire de consentement du parent.....	149
Appendice E. Normes de présentation des articles .....	154

## **Liste des tableaux**

### Tableau

1 Synthèse des formes d'identité et de leurs caractéristiques .....	14
2 Phases de la collecte de données effectuée et méthodes retenues .....	29
3 Avantages et limites des différentes méthodes de collecte de données qualitatives.....	53
4 Présentation des participants.....	80
5 Catégories, sous-catégories et sous-thèmes.....	81

## **Liste des figures**

### Figure

1 Développement de l'identité personnelle des adolescents réfugiés selon le modèle de Bronfenbrenner. ....	18
2 Éléments contribuant au développement de l'identité personnelle des adolescents réfugiés. ....	115

## **Remerciements**

À Jean-Marie Miron, mon directeur de thèse, et à Francine de Montigny, ma codirectrice, je vous dis humblement merci. Non seulement vous êtes experts sur le plan scientifique, mais vous êtes aussi d'un rare humanisme. De tout cœur, merci.

Je veux remercier la direction et les intervenants d'Accueil-Parrainage Outaouais pour leur soutien au recrutement des participants. Merci aussi aux jeunes qui m'ont généreusement donné leur temps et leur confiance. Votre résilience est remarquable.

Je remercie également les membres du jury de cette thèse qui, malgré leur horaire déjà complet, ont accepté de lire et commenter mon travail.

Merci à l'Université du Québec en Outaouais pour le congé de perfectionnement et le soutien financier accordés.

Merci aussi à ma famille hybride. Elle m'a fourni l'amour, la lumière et la force dont j'avais besoin pour terminer ce projet. Merci à ma mère, à mon conjoint, à mes enfants, à mes frères et à mes sœurs d'avoir compris. Je dédie cette thèse à tous mes amours qui souhaitaient que je puisse étudier dans un lieu tranquille et en paix.

Je tiens à remercier aussi Anne Wood et les membres de la Church of St. Bartholomew à Ottawa. Mes amis, de parenté directe ou par alliance, vous vous reconnaîtrez et vous savez que je pense à vous.

Finalement, je tiens à souligner toute ma gratitude envers tous ceux et celles qui ont contribué, de quelque manière que ce soit, à l'aboutissement de cette thèse.

## **Introduction**

Le Haut Commissariat aux réfugiés (HCR, 2010) estime que 33 924 475 personnes dans le monde sont déracinées de leur pays d'origine. De ce nombre, 9 952 412 personnes sont reconnues comme réfugiées en vertu de la Convention des Nations Unies de 1951 et du Protocole de 1967. Les réfugiés qui espèrent une occasion de pouvoir s'installer dans un pays sécuritaire attendent longtemps. Environ 7,2 millions d'entre eux sont en exil depuis au moins cinq ans (HCR, 2010).

Les impacts des expériences migratoires des réfugiés sur la santé mentale des individus, tels la détresse psychologique et le stress post-traumatique, et sur la santé physique, tels que les maladies infectieuses et les maladies aggravées faute de soins, sont rapportés par les études réalisées dans les pays industrialisés. Selon ces travaux, des situations traumatisantes sont vécues par les réfugiés dans leur pays d'origine, aussi bien durant leur fuite que durant le temps passé dans des camps de réfugiés. Toutefois, le développement psychosocial des jeunes réfugiés, soit les adolescents, est une question qui est encore trop peu explorée (Ndengeingoma, 2006).

Les adolescents réfugiés doivent composer avec des expériences prémigratoires et postmigratoires. À ce titre, les écrits indiquent que le processus de développement de l'identité des adolescents est particulièrement complexe quand il se réalise dans un nouveau contexte culturel (Sapru, 2006; Vo-Jutabha, Dinh, McHale, & Valsiner, 2009).

Toutefois, il se peut que cette complexité ne dépende pas seulement des contextes, mais aussi de la façon dont on se représente les expériences que l'on vit. D'ailleurs, le rôle de l'interprétation personnelle des expériences de vie dans le développement de l'identité personnelle est rapporté dans les écrits, notamment ceux de Berzonsky (2003) et de Vleioras et Bosma (2005). Cependant, les études existantes ne permettent pas de comprendre comment les expériences migratoires contribuent au développement de l'identité personnelle chez les adolescents réfugiés qui ont immigré au Québec, particulièrement chez ceux originaires de l'Afrique subsaharienne. Une étude qualitative réalisée auprès de ces adolescents permet de comprendre comment les adolescents réfugiés se représentent leur expérience migratoire et d'identifier les éléments qui contribuent au développement de l'identité personnelle.

### **Contexte théorique et recension des écrits**

L'immigration est un enjeu incontournable pour les sociétés contemporaines. Dans la dernière décennie, le Canada a accueilli annuellement plus de 220 000 immigrants. Selon Citoyenneté et Immigration Canada (CIC, 2010), 280 681 immigrants permanents se sont installés au Canada en 2010 : 1) 186 913 ont immigré pour des raisons économiques; 2) 60 220, en vertu de la politique de regroupement familial; 3) 24 696 ont été admis réfugiés politiques; et 4) 8 845, pour des raisons « autres ». Toujours selon CIC (2010), 60 650 de ces nouveaux arrivants étaient âgés de 14 ans et moins, alors que 37 425 avaient entre 15 et 24 ans.

La migration est une période de transition importante dans la vie d'un individu. Pour la majorité des immigrants, cette décision est un choix difficile mais prometteur pour leur sécurité, leur prospérité et leur bien-être, de même que pour ceux de leur famille (Yakushko, Backhaus, Watson, Ngaruiya, & Gonzalez, 2008). En soi, l'immigration s'accompagne d'un nombre considérable de pertes matérielles, familiales et culturelles, en plus de confronter les personnes à de nouvelles réalités physiques et sociales (Ahmad et al., 2004).

Toutefois, les expériences migratoires se répercutent différemment sur chaque individu, notamment en fonction de son stade développemental (enfance, adolescence ou âge adulte).

L'immigration à l'adolescence nécessite une attention particulière, ce stade étant associé à une plus grande sensibilité aux facteurs de stress ainsi qu'à l'incidence d'une variété de troubles psychologiques dont la dépression, l'anxiété sociale, les troubles alimentaires, l'abus et la dépendance à des substances illicites (Bava & Tapert, 2010). Immigrer durant ce stade développemental peut donc accroître la vulnérabilité. Pour Bava et Tapert (2010), vivre dans un nouvel environnement physique et socioculturel est une difficulté s'ajoutant à la complexité des changements physiques et psychologiques propres à l'adolescence. À ce chapitre, le stress lié à l'immigration est incriminé comme l'une des causes majeures de détresse psychologique chez les adolescents immigrants (Birman & Taylor-Ritzler, 2007; Slonim-Nevo et al., 2006).

L'expérience migratoire se divise en deux temps : la période préémigratoire, soit avant l'immigration, et la période postmigratoire qui commence dès l'arrivée au pays d'accueil. Les expériences préémigratoires des adolescents sont porteuses de souffrance, de deuil ou de peur (Heptinstall, Sethna, & Taylor, 2004; Montgomery & Foldspang, 2008; Schweitzer, Melville, Steel, & Lacherez, 2006; Walter & Bala, 2004). Selon Rousseau, Drapeau et Corin (1997), les adolescents qui ont subi des traumatismes en période préémigratoire se remémorent souvent ces événements. Ils éprouvent le besoin de vivre seuls avec leurs souvenirs, préconisant entre autres le silence comme stratégie vis-à-vis de leur passé. Ces jeunes optent pour cette stratégie car, sans réponse de leurs parents quant à leur expérience préémigratoire, ils n'en discutent pas plus facilement avec leurs amis qui trouvent leurs histoires invraisemblables (Rousseau et al., 1997).

Les expériences traumatiques peuvent avoir des conséquences cumulatives sur le développement cognitif, affectif et social d'un adolescent en fonction de son âge, de la durée des expériences traumatiques et de la présence ou non de facteurs de protection (Kaplan, 2009). D'ailleurs, une étude réalisée auprès de 30 jeunes réfugiés d'origine rwandaise qui ont immigré en France et en Suisse a montré que, six ans après la guerre dans leur pays d'origine, ces réfugiés de 14 à 26 ans présentaient encore des problèmes psychologiques comme l'identification au parent perdu ou absent, le sentiment de culpabilité, la solitude, la dépression, l'inhibition de la souffrance, les idées suicidaires ou la perte d'identité (Gakuba, 2001). Cette même étude met aussi en lumière les ressources personnelles de ces jeunes empreints de résilience : la créativité, la capacité

de se fixer des objectifs de vie, l'aptitude à analyser les difficultés et à résoudre les problèmes, le sens des responsabilités, la croyance en des valeurs morales et religieuses, l'esprit d'initiative, le sens de l'humour ainsi que la capacité de donner un sens à la vie, de susciter la sympathie, de garder une bonne estime d'eux-mêmes, de nouer des relations et de raconter leur histoire. Parmi les ressources sociales de ces jeunes, il y a entre autres la présence durable d'un groupe d'amis fidèles, d'une personne de confiance et d'un modèle d'identification, les bonnes relations avec des membres de la famille, la pratique du sport et la relation privilégiée avec un parent (Gakuba, 2001).

Les adolescents, quelles que soient les raisons de leur immigration, semblent vivre des expériences postmigratoires similaires. De nombreuses études ne spécifient pas si elles ont été réalisées exclusivement auprès des adolescents réfugiés. En général, différentes sources de stress en période postmigratoire sont explorées, que ce soit sur le plan de la famille ou de la société d'accueil. Des études révèlent aussi que la précarité de la dynamique familiale à la suite de l'immigration occasionne une confusion des rôles et des conflits intergénérationnels (Chuang & Tamis-LeMonda, 2009; Juang & Alvarez, 2010; Tardif & Geva, 2006; Tyyskä, 2008). De plus, des auteurs ont discuté du lien entre la discrimination dans la société d'accueil et la baisse de satisfaction vis-à-vis de la vie et du bien-être chez les adolescents immigrants (Berry, Phinney, Sam, & Vedder, 2006; Fuligni, Witkow, & Garcia, 2005; Sellers & Shelton, 2003). La discrimination est liée à des sentiments de solitude, d'anxiété et de somatisation (Juang & Alvarez, 2010).

Les expériences postmigratoires des adolescents réfugiés peuvent être influencées par leurs expériences pré-migratoires. Ces dernières ont parfois des effets indirects sur le parcours des jeunes, par exemple en augmentant leur vulnérabilité quant aux facteurs de stress. D'une part, selon les travaux réalisés auprès des réfugiés qui ont immigré dans les pays occidentaux, les traumatismes cumulatifs sont liés au syndrome de stress post-traumatique et à la dépression en période postmigratoire (Goldstein, Wampler, & Wise, 1997; Heptinstall et al., 2004; Schweitzer et al., 2006). D'autre part, les facteurs de stress issus de certaines expériences postmigratoires, comme les difficultés financières de la famille, la discrimination, l'exclusion sociale et l'isolement, contribuent également au développement ou au maintien des symptômes du syndrome de stress post-traumatique, de la dépression et de l'anxiété (Birman & Tran, 2008; Ellis, MacDonald, Lincoln, & Cabral, 2008; Heptinstall et al., 2004; Kirmayer, Lemelson, & Barad, 2007; Montgomery & Foldspang, 2008; Porter & Haslam, 2005; Schweitzer et al., 2006). Même si les écrits scientifiques sur les adolescents réfugiés se consacrent presque exclusivement à l'étude de la psychopathologie des réfugiés, d'autres auteurs soulignent l'importance de ne pas examiner l'expérience de tous les réfugiés uniquement selon un angle négatif (Lustig, Knight, Geltman, Ellis, & Kinzie, 2004; Montgomery, 2011; Rousseau & Drapeau, 2003).

Les adolescents réfugiés composent avec leurs expériences pré-migratoires et postmigratoires pour répondre aux questions fondamentales qui, comme pour tous les autres adolescents, sont nécessaires à leur développement, telles que la construction de

l'identité personnelle. Cependant, les études ne permettent pas de comprendre les éléments de l'expérience migratoire qui contribuent au développement de l'identité personnelle chez les adolescents réfugiés. Deux questions se posent : Comment les adolescents réfugiés se représentent-ils leur expérience migratoire? D'après Bronfenbrenner et Crouter (1983), le développement d'une personne peut varier en fonction de ses caractéristiques personnelles, de son contexte de vie et de ses interactions avec des personnes significatives. Pour cette raison, le modèle bioécologique développé par Bronfenbrenner et ses collaborateurs permettra de structurer les éléments pouvant influer sur le développement de l'identité personnelle des adolescents réfugiés.

### **Développement de l'identité personnelle dans la perspective du modèle bioécologique du développement humain**

Le modèle bioécologique de Bronfenbrenner et ses collaborateurs (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Crouter, 1983; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998) conceptualise le développement de la personne en fonction de quatre dimensions, soit le processus proximal, la personne, le contexte et le temps. Cet ensemble constitue le modèle processus-personne-contexte-temps (PPCT), aussi appelé le modèle bioécologique du développement humain. Les quatre dimensions sont ici examinées en portant une attention particulière aux éléments influant sur le développement de l'identité chez les adolescents réfugiés.

### **Le processus proximal**

Le processus proximal, ou l'interaction entre un individu et les personnes qui l'entourent, est considéré comme moteur du développement humain (de Montigny & Goudreau, 2009). Pour être significatif, ce processus doit être d'une certaine importance, soit par sa durée, sa fréquence, son synchronisme, son intensité ou sa continuité. Les interactions dépendent des caractéristiques de la personne, caractéristiques influençant le développement humain, par leur capacité d'affecter le processus proximal (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

### **La personne**

L'adolescence est propice à des changements complexes sur les plans physiologique, psychologique, culturel et social (Colrain & Baker, 2011; Spear, 2000). C'est aussi au cours de ce stade de développement que l'individu construit son identité personnelle et devient autonome. Il apprend à se connaître, tout en commençant à se fixer des buts, à se forger des opinions, à adopter certaines attitudes, etc.

Le développement de l'identité personnelle implique de l'interaction entre l'adolescent et les personnes qui l'entourent, car c'est alors que le jeune prend conscience de qui il est. Sa perception de lui-même se façonne à partir de l'autre, ce qui l'aide à se définir. Erickson (1972) explique ainsi l'importance de ces échanges :

la formation de l'identité met en jeu un processus de réflexion et d'observations simultanées, processus actif à tous les niveaux de fonctionnement mental, par lequel l'individu se juge lui-même à la lumière de ce qu'il découvre être la façon dont les autres le jugent par comparaison avec eux-mêmes et par l'intermédiaire d'une typologie, à leurs yeux significatives; en même temps, il juge leur façon de le juger, lui, à la lumière de sa façon personnelle de se percevoir lui-même, par comparaison avec eux et avec les types qui, à ses yeux, sont revêtus de prestige. (p. 17)

Les dimensions de l'identité ont aussi été conceptualisées par Erickson (1968).

Selon lui, le développement de l'identité personnelle des adolescents dépend de l'intégrité, de la continuité et de l'interactivité.

**La dimension d'intégrité.** La dimension d'intégrité réfère à un sentiment d'unité selon lequel la personne agit en un tout cohérent. La notion d'intégrité pousse vers la création et le maintien d'un sentiment de différenciation par rapport aux autres (Vignoles, Chryssochoou, & Breakwell, 2000).

**La dimension de continuité.** La dimension de continuité implique une logique basée sur des constructions adaptatives entre le passé, le présent et le futur, de façon à suivre une trajectoire de vie qui a un sens. La continuité n'exclut pas nécessairement le changement, car la personne peut évoluer dans différents contextes tout en restant fondamentalement la même. Cette continuité peut être examinée par les récits de vie (Chandler, Lalonde, Sokol, & Hallett, 2003; McAdams, 2001).

**La dimension de l'interactivité.** La dimension de l'interactivité implique l'interaction entre la personne et son environnement. Cette dimension renvoie à diverses stratégies employées pour se faire accepter par d'autres, que ce soit dans des dyades ou des groupes. L'interactivité inclut le style personnel d'adaptation mis en œuvre par l'individu pour interagir avec son environnement.

À la lumière du paradigme de développement de l'identité, Marcia (1966, 2006) identifie quatre formes d'identité chez les adolescents : 1) l'identité achevée; 2) l'identité forclose; 3) l'identité moratoire; et 4) l'identité diffuse. L'identité achevée s'exprime par l'engagement idéologique et professionnel. Quant à l'identité forclose, elle se manifeste lorsque l'adolescent est engagé sur le plan psychosocial, mais que les choix effectués reflètent les opinions de sa famille ou de son milieu de vie. Cette identité peut se présenter comme stable, bien que rigide. La réticence à explorer peut être causée par un doute quant à soi-même. Toujours selon Marcia (1966, 2006), l'identité moratoire correspond à la recherche d'un engagement sans prise de décision. Cette identité correspond à la crise identitaire. Elle est généralement un état transitoire mais, en raison des caractéristiques d'incertitude et de vulnérabilité qui peuvent y être attribuées, certains problèmes psychologiques, comme la dépression, peuvent se manifester. Enfin, l'identité diffuse se traduit par le désengagement psychosocial. Cette identité s'accompagne d'un sentiment de perte de contrôle sur son avenir, d'une dépendance excessive envers ses pairs et d'une exclusion de ses parents dans les prises de décision. Les adolescents ayant une identité diffuse n'ont pas d'engagements fermes, en plus de

ne pas définir leurs frontières et leurs rôles sociaux, ce qui peut leur occasionner des problèmes psychologiques (Phillips & Pittman, 2007).

Chez les jeunes immigrants appartenant à une minorité visible, le développement de l'identité personnelle au début de l'adolescence nécessite d'explorer les identités raciale et ethnique (Sellers, Caldwell, Schmeelk-Cone, & Zimmerman, 2003; Tsai, 2006). L'identité raciale se définit comme étant « la signification et la qualification que l'individu ou un groupe attribue à être une race dans la conceptualisation de lui-même » (Sellers, Smith, Shelton, Rowley, & Chavous, 1998, p. 34). L'identité ethnique fait référence à un sentiment subjectif d'appartenance à un groupe ethnique et aux attitudes qui l'accompagnent (Phinney, 1990). Ce sentiment se développe au fil du temps, dès l'enfance, mais sa signification se précise essentiellement au cours de l'adolescence (Phinney, 2006). Le modèle de développement de l'identité ethnique de Phinney (1989) intègre les formes d'identité personnelle décrites par Marcia (1966). Dans ce modèle intégré, les adolescents qui ont une *identité ethnique diffuse* manifestent peu d'intérêt quant à leur appartenance ethnique et font peu d'efforts pour la comprendre davantage. Ils démontrent peu de fierté d'appartenir à un groupe ethnique. Ceux qui ont plutôt une *identité ethnique forclose* expriment de la fierté et disent avoir un sentiment d'appartenance envers leur groupe ethnique, mais ils ne font que peu, voire aucune preuve d'exploration, de questionnement sur le sens de ce groupe ethnique. Les points de vue des adolescents reflètent alors les opinions des parents ou d'autres figures d'autorité. Quant à ceux qui ont une *identité ethnique moratoire*, ils s'engagent,

s'informent et cherchent à comprendre leur origine ethnique, mais ils expriment parfois de l'ambivalence au sujet de l'appartenance à un groupe. Enfin, ceux qui ont une *identité ethnique achevée* veulent comprendre la signification et les implications de l'adhésion à leur groupe ethnique. Les adolescents ayant une telle identité ethnique sont en mesure d'examiner à la fois les aspects positifs et négatifs de la diversité culturelle.

L'identité ethnique et les compétences à vivre dans un milieu interculturel sont liées : il s'agit d'une idée démontrée par les études. Par exemple, selon Phinney, Jacoby et Silva (2007), les adolescents qui ont une identité ethnique achevée ont une plus grande sensibilité aux relations intergroupes et en ont une meilleure compréhension, comparativement à ceux qui ont une identité ethnique diffuse. Le Tableau I synthétise les formes d'identité et leurs caractéristiques.

Tableau 1

*Synthèse des formes d'identité et de leurs caractéristiques*

	Identité diffuse	Identité moratoire	Identité forclose	Identité achevée
Identité personnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentiment de perte de contrôle sur son avenir</li> <li>• Dépendance excessive envers ses pairs</li> <li>• Faible estime de soi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incertitude</li> <li>• Vulnérabilité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choix reflétant les opinions de la famille ou du milieu de vie</li> <li>• Doute quant à soi-même</li> <li>• Vulnérabilité vis-à-vis de la honte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bonne estime de soi</li> <li>• Choix reflétant ses propres opinions</li> </ul>
Identité ethnique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peu d'intérêt quant à l'appartenance ethnique</li> <li>• Peu ou pas d'effort pour s'informer sur son groupe ethnique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fierté et sentiment d'appartenance ethnique</li> <li>• Peu ou pas d'effort de s'informer sur son groupe ethnique</li> <li>• Points de vue reflétant les opinions des parents ou d'autres figures d'autorité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambivalence au sujet de l'appartenance ethnique</li> <li>• Effort de s'informer et de comprendre l'origine ethnique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fierté et sentiment d'appartenance</li> <li>• Compréhension de la signification de l'adhésion à son groupe ethnique</li> <li>• Grande sensibilité aux relations intergroupes</li> </ul>

Pour les études portant sur le développement de l'identité chez les adolescents immigrants, le contexte occupe un rôle qui mérite d'être souligné. D'après Berry et al. (2006), l'adoption d'une identité ethnique et d'une identité nationale liée au pays d'accueil varie en fonction du pays d'accueil. De même, selon Vo-Jutabha et al. (2009), le développement de l'identité personnelle des adolescents immigrants ne se complexifie pas seulement par la nécessité d'intégrer l'identité ethnique et celle nationale, mais aussi par les contextes sociaux et culturels qui entourent les jeunes. Dans cette optique, les caractéristiques de l'environnement nécessitent d'être précisées.

### **Les caractéristiques de l'environnement**

Les caractéristiques de l'environnement sont un ensemble de systèmes dynamiques et interdépendants. Deux dimensions de l'environnement des jeunes sont ici considérées : la famille et la société.

La famille est considérée comme le contexte principal dans lequel l'adolescent développe son identité personnelle. Des études démontrent que le bon fonctionnement familial protège contre l'identité diffuse et, de ce fait, contribue à préserver la santé mentale du jeune (Pettit, Laird, Dodge, Bates, & Criss, 2001; Smetana, Crean, & Daddis, 2002). Dans un contexte interculturel, un environnement familial sain est soutenu par certains facteurs comme la stabilité des relations, la cohésion entre les membres de la famille, la clarté des règles et leur adaptation à l'âge des enfants ainsi que les croyances partagées (Lubell, Lofton, & Singer, 2008). Or, dès l'immigration, la famille doit

redéfinir son fonctionnement, ce qui implique une réorganisation familiale. De cette réorganisation découlent des conflits liés à la pression exercée sur les rôles traditionnels, par exemple ceux liés au genre (Chuang & Tamis-LeMonda, 2009). Les changements de rôles visant à s'adapter à la nouvelle culture sont eux aussi éprouvants (Dinh & Nguyen, 2006). Le contrôle parental, qui examine de près le comportement des enfants et l'environnement social, peut aussi susciter des conflits (Renzaho, Green, Mellor, & Swinburn, 2011). Selon d'autres études, la famille en transition développe de nouvelles façons de fonctionner afin d'optimiser les possibilités pour chacun de ses membres. À ce chapitre, Stuart, Ward, Jose et Narayanan (2010) ont réalisé une étude auprès des parents et des adolescents de l'Asie, du Moyen-Orient et de l'Afrique sur leurs expériences de l'immigration en Nouvelle-Zélande. Cette étude montre que même si des tensions existent dans la famille, la plupart entretiennent de bonnes relations entre parents et adolescents. De plus, les adolescents se sentent bien adaptés à leur nouveau pays et déclarent bénéficier d'un bon encadrement (Stuart et al., 2010). Par déduction, la façon dont les adolescents réfugiés se représentent la réorganisation de leur famille en période postmigratoire pourrait informer sur les éléments qui contribuent au développement de leur identité personnelle.

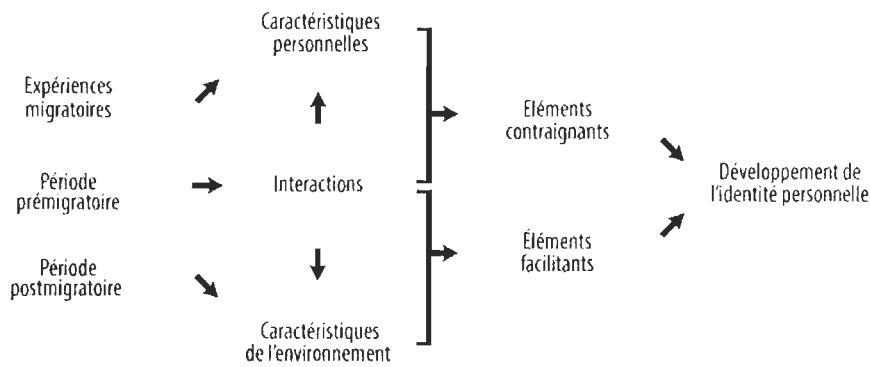
La société est une autre dimension contextuelle permettant de saisir les caractéristiques de l'environnement. L'interaction avec les pairs est rapportée comme un élément important dans le développement social et culturel des adolescents (Laursen, Wilder, Noack, & Williams, 2000). Dans un contexte d'immigration, l'affiliation et

l'acceptation par les pairs constituent des défis particuliers pour les jeunes (Berry et al., 2006; Oppedal, 2006). La discrimination est une réalité rapportée par plusieurs études. Entre autres, Gariba (2009) démontre que la discrimination vécue à Toronto (Canada) par des jeunes immigrants d'origine africaine entraîne une diminution de leur estime de soi, en plus d'affecter leur niveau de confiance dans la recherche d'un travail ainsi que leur sentiment d'appartenance à leur communauté et à la société en général.

### **Le temps**

La quatrième dimension du modèle, le temps, fait référence à l'époque, aux transitions et aux périodes du développement de la personne (Bronfenbrenner & Crouter, 1983). Le temps permet par exemple de suivre l'évolution des idéaux et des valeurs de l'individu.

Grâce à leurs expériences prémigratoires et postmigratoires ainsi qu'à leurs interactions avec autrui, les adolescents réfugiés peuvent se définir, identifier leurs buts, se forger des opinions, adopter certaines attitudes, etc. Le développement de l'identité personnelle des adolescents réfugiés est conceptualisé dans la Figure 1, qui tient compte des dimensions du modèle de Bronfenbrenner.



*Figure 1.* Développement de l'identité personnelle des adolescents réfugiés selon le modèle de Bronfenbrenner.

Comme nous l'avons souligné, à notre connaissance, aucune recherche à ce jour ne permet de comprendre la manière dont les représentations qu'ont les adolescents réfugiés d'origine africaine ayant immigré au Québec de leurs expériences migratoires contribuent au développement de leur identité personnelle. C'est pour cette raison que la recherche qualitative de type exploratoire a été choisie pour la présente étude.

### Objectif de l'étude

Deux objectifs sont poursuivis par cette étude : 1) explorer la manière dont les adolescents africains réfugiés au Québec se représentent leur expérience migratoire; et 2) identifier les éléments susceptibles d'influencer le développement de leur identité personnelle.

### **Méthodologie de la recherche**

La présente étude a été approuvée par le Comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (voir Appendice A). En lui émettant une certification, le comité a confirmé la rigueur éthique du projet.

### **Orientation méthodologique : approche phénoménologique**

Cette étude est menée dans une perspective phénoménologique. L'objectif d'une étude phénoménologique est de comprendre un phénomène plus profondément à travers une exposition adéquate aux qualités du phénomène qui sont décrites par ceux qui connaissent le phénomène (Giorgi, 1997).

La phénoménologie est avant tout une philosophie. Elle est associée à la philosophie de Husserl (1859-1938) qui préconise un retour à l'étude de la conscience pure en mettant entre parenthèses tous les aprioris concernant ce phénomène. Selon Husserl, tout acte est conscience de quelque chose, mais aussi tout acte est donné par la conscience. L'intentionnalité est démontrée par le lien qui existe entre le sujet qui agit et l'objet qui est perçu. Même si Husserl insiste sur la conscience comme moyen de connaissance de l'être et de son vécu, Heidegger (1985, p. 119), quant à lui, transpose le concept de conscience et parle de « l'être au monde » signifié par le terme allemand « Dasein » (existence). L'insistance sur « l'être au monde » a rapport avec la capacité de l'homme de vivre des expériences et de mieux se connaître pour mieux donner du sens aux choses. Dans la continuité de cette idée, Heidegger (1985) considère la vie comme une chaîne

ininterrompue d'expériences vécues. Cela revient à dire que les expériences ne sont pas limitées dans le temps, elles suivent le cours de la vie et s'inscrivent dans le quotidien.

Ce courant philosophique dit « traditionnel » ou « approche européenne » se ramifie dans un autre courant appelé « approche américaine ». La différence dans la vision de ces deux courants de pensée se base sur l'expérience au sein de chaque approche et le rôle de la culture dans la compréhension de l'expérience (Caelli 2000). Au lieu de la compréhension du phénomène en utilisant l'expérience vécue comme un outil pour y accéder, l'approche américaine vise une compréhension de l'expérience elle-même pour découvrir le sens de l'expérience vécue du point de vue des personnes qui y participent. Dans le contexte d'immigration, la deuxième vision a une valeur particulière dans le sens que la personne immigré avec son bagage culturel et ses cadres de référence qu'elle utilise pour donner un sens à son expérience.

Les tenants du courant phénoménologique mettent l'emphase sur les données expérientielles, car elles fournissent les informations les plus complètes relatives aux significations propres au sujet (Bachelor & Joshi, 1986). Toutefois, une recherche impliquant l'expérience des participants devrait mentionner comment la notion d'expérience est abordée, car la connaissance de ces caractéristiques peut être utile lorsqu'il est question d'en faire sa description dans une étude.

### **Notion d'« expérience » et ses caractéristiques**

La définition de l'expérience est vaste et varie selon les disciplines. Par exemple, en effectuant une consultation rapide du grand dictionnaire terminologique, l'expérience en psychologie est l'ensemble de connaissances, de capacités, d'attitudes intégrées dans la personnalité de l'individu au cours de son existence. En gestion, c'est la capacité de discernement, d'intuition et de savoir-faire relative à une fonction, à une technique qui ne peut être acquise autrement que par leur exercice. En philosophie, c'est la connaissance acquise soit par les sens, soit par l'intelligence, soit par les deux.

Les caractéristiques de la notion d'expérience sur lesquelles cette étude se rapporte sont synthétisées par les écrits de Manesse (2011). Dans cette synthèse, l'expérience est *particulière* parce qu'elle est le lieu d'une rencontre unique entre la personne et le concret qui lui arrive. À ce titre, elle implique toujours une logique du particulier; l'expérience est *interprétative* par le fait qu'elle est essentiellement un vécu personnel et que ce vécu implique une perception qui reste celle du sujet qui réagit avec ce qu'il est, avec tout son passé culturel, son développement personnel; l'expérience est *transformante*, car l'originalité de l'expérience se situe d'abord au niveau mental et s'exprime dans l'attitude nouvelle de la personne qui ne s'explique elle-même que par sa conception nouvelle de la réalité; l'expérience est à la fois *information* et *formation*. L'expérience met en cause la totalité de la personne, non seulement son aspect intellectuel, mais aussi comportemental. Ce qui signifie aussi qu'elle est un mode d'évolution puisqu'elle réfère à la fois à son vécu et à son apprentissage de la vie. Dans

ce sens, l'expérience est le propre de l'être humain; il est le seul capable de donner un sens, de révéler par le langage ce qu'il découvre et ce qu'il devient et de s'interroger sur la validité de sa propre pensée; l'expérience présente un caractère *cumulatif et évolutif*, car elle s'inscrit dans le temps. Elle emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures. Chaque expérience devrait contribuer à préparer une personne à des expériences futures plus poussées et plus profitables. L'expérience est le résultat d'une *collaboration entre l'imagination et l'entendement*: l'expérience est le résultat de plusieurs synthèses. Le monde touche la personne par les sens (sensation), l'imagination opère une première synthèse, la personne perçoit le monde (conscience empirique); l'entendement opère une seconde synthèse et la personne expérimente le monde : c'est-à-dire une construction du monde connaissable par le sujet à partir des sensations.

La mise en commun de ces caractéristiques de l'expérience indique que l'expérience est une activité mentale et comportementale du fait que la personne donne un sens à ce qui est perçu et s'exprime verbalement ou par un comportement selon la conception de la réalité découlant du sens accordé.

Dans la recherche, même si c'est à titre de philosophie que la phénoménologie est apparue, le défi n'est pas seulement d'articuler les principes de la phénoménologie, mais de veiller à ce qu'ils s'associent aux « bonnes » pratiques scientifiques (Giorgi, 2000).

Dans le même ordre d'idée, l'analyse critique des études utilisant l'approche

phénoménologique faite par Norlyk et Harder (2010) conclut en mentionnant qu'il ne suffit pas de se référer à la phénoménologie comme une méthode de recherche seulement, mais qu'il est important de préciser comment les principes de la phénoménologie sont mis en œuvre dans l'étude. Dans cette étude, la méthodologie tient compte du contexte naturel des participants, de leur expression ainsi que de leurs cadres de référence qui sont en lien avec l'expérience exprimée. De plus, elle tient compte de la posture du chercheur dans la pensée phénoménologique.

### **La posture du chercheur dans la pensée phénoménologique**

Les caractéristiques de l'approche phénoménologique considérées dans cette recherche se basent sur la synthèse faite par Deschamps (1993). *La première caractéristique* se réfère au « phénomène ». Ce dernier se livre par essence à la conscience comme un « apparaître authentique » et non comme une apparence. Pour cela, le chercheur doit rester fidèle au phénomène et à travers ce que lui relate son interlocuteur, être capable de reconnaître « l'apparaître » dans le vécu des expériences. Dans cette étude, l'attitude guide la chercheure principale à faire une présence active pour se concentrer aux faits de l'expérience relatée. *La deuxième caractéristique* est la « *lebenswelt* » et l' « *epochè* ». La *lebenswelt* qui désigne le « monde-de-la-vie » se réfère au monde de l'expérience dans lequel il est possible de trouver l'essence de ce qui est perçu dans l'expérience. Dans cette recherche, cette caractéristique guide le choix d'une méthode de collecte de données qui permet aux participants de décrire les expériences en étant présent dans différents milieux de vie. Le terme *epochè* renvoie à

l'adoption par le chercheur de l'attitude de la réduction phénoménologique qui consiste à mettre ses aprioris, ses expériences personnelles et ses connaissances passées relatives au phénomène étudié entre parenthèses afin de rester entièrement présent à l'expérience décrite et à sa signification pour celui qui l'a décrite. Dans cette étude, cette attitude est adoptée non seulement par la chercheure principale lors de la collecte de données, mais aussi par ceux qui sont impliqués dans la validation des données. *La troisième caractéristique* est la qualité descriptive du phénomène qui ne se résume pas en une description formelle d'un phénomène, mais plutôt à l'évidence de l'expérience. Dans cette étude, pour accéder aux unités de signification tirées à partir des expériences relatées par les adolescents réfugiés, l'analyse est faite par la chercheure principale et est suivie d'une discussion avec tous les chercheurs ensemble en tenant compte de la logique de la description. De plus, les méthodes de collecte de données permettent de retourner auprès des participants pour valider le sens que les chercheurs ont donné à l'expérience décrite par le participant. *La quatrième caractéristique* tient au respect de l'expression du vécu. Cette caractéristique insiste sur le fait que l'autre décrit ce qu'il vit dans son propre langage en le situant dans un contexte bien défini. La symbolique de l'environnement relève du sens que prend l'existence et influence le contenu des mots et des gestes posés. Dans cette étude, l'expression par le langage verbal est la façon choisie pour que les adolescents réfugiés fournissent les informations les plus complètes relatives aux significations de leur expérience migratoire. Toutefois, il faut tenir compte de la spécificité de leur expression. C'est dans ce sens qu'une analyse des méthodes utilisées dans les recherches qualitatives auprès d'adolescents a été effectuée. Les

résultats qui ont guidé le choix des méthodes de collectes de données sont présentés dans le premier chapitre.

### **Méthode de collecte de données**

La présente étude utilise des méthodes de collecte de données complémentaires afin de saisir efficacement le sens donné par les adolescents aux représentations de leurs expériences migratoires. En optant pour plus d'une méthode, la qualité du rappel est optimisée. Une telle collecte de données permet de comprendre différentes représentations d'un même phénomène, de comparer les perspectives des participants et de compléter ou confirmer les données (Denzin, Lincoln, & Giardina, 2006). L'entrevue individuelle semi-dirigée, l'auto-enregistrement et les entretiens de type explicitatif ont été adoptés pour la présente recherche. Les guides d'utilisation de chacune de ces méthodes se trouvent en Appendice B. Ces méthodes sont utilisées dans un ordre séquentiel, telles que décrites ci-après.

**L'entrevue individuelle semi-dirigée.** L'entrevue individuelle semi-dirigée permet de connaître les expériences vécues par chaque participant. Cette méthode donne l'occasion d'explorer les thèmes ou concepts qui peuvent être similaires d'un individu à l'autre au terme d'une analyse superficielle bien que, en réalité, ils soient tout à fait différents après un examen attentif (Rich & Cinamon, 2007). Dans cette étude, l'entrevue individuelle en face à face est d'une durée de 30 à 60 minutes. Elle est effectuée au domicile du participant ou dans un local de recherche. Trois domaines

d'expérience sont explorés : 1) les expériences avant d'immigrer au Canada (trajectoire migratoire, quotidien dans les camps de réfugiés, projection de la vie après les camps); 2) les expériences au sein de la famille immigrante au Canada (fonctionnement de la famille, répartition des rôles, communication, valeurs familiales, attentes des parents); et 3) les expériences dans la société d'accueil (expérience à l'école, dans le quartier, avec les pairs).

Des questions ouvertes sont utilisées afin de ne pas orienter les réponses des participants. Les chercheurs de cette étude reconnaissent que les entrevues individuelles en face à face peuvent imposer des pressions au répondant en raison de la différence de statut entre le chercheur et le participant. Cette différence peut provoquer chez le répondant une tendance à donner certaines réponses plutôt que d'autres pour éviter d'être jugé (Collins, Shattel, & Thomas, 2005). Pour combler cette lacune, l'auto-enregistrement est utilisé comme méthode complémentaire à l'entrevue individuelle.

**L'auto-enregistrement.** Le contexte ainsi que les significations individuelles que la personne attache à son expérience sont essentielles à la compréhension de ce qui est perçu. La perspective de cette étude ne se limite pas aux contextes que les adolescents choisissent d'associer à leurs expériences d'immigration. Cette méthode permet aux adolescents de rapporter les événements qu'ils trouvent significatifs au quotidien. Toutefois, la période est prédéterminée. Dans la présente étude, il s'agit de quatre jours, répartis en jours de semaine ( $n = 2$ ) et de fin de semaine ( $n = 2$ ). Les participants

peuvent ainsi exprimer leurs points de vue, leurs sentiments et leurs réactions par rapport à l'événement rapporté. L'auto-enregistrement est expliqué aux adolescents au moment de l'entrevue individuelle et le matériel requis, c'est-à-dire un enregistreur numérique et un guide, leur sont remis. Au même moment, la chercheure principale indique aux participants qu'elle les contactera 48 heures plus tard pour s'assurer du bon déroulement de l'exercice. Les enregistrements sont récupérés le cinquième jour. Cette méthode de collecte de données permet de recueillir les points de vue des adolescents en ce qui concerne leurs expériences migratoires. Cependant, elle n'offre pas la possibilité de faire un suivi avec eux ni de s'engager dans une discussion plus approfondie pour comprendre tel fait, telle réaction ou tel sentiment. Le fait que les adolescents décrivent ce qu'ils vivent dans leur propre langage en le situant dans un contexte bien défini, la symbolique de l'environnement peut influencer le contenu des mots et des gestes posés. Dans ce sens, pour tenir compte de la logique de la description qui nous donnera accès aux unités de signification tirées à partir des expériences relatées par les participants, l'auto-enregistrement est suivi d'une deuxième entrevue individuelle, celle-ci se basant sur la technique de l'entretien d'explicitation.

**L'entretien de type explicitatif.** L'entretien d'explicitation vise à perfectionner la description d'une expérience (Vermersch, 2006). Dans la mesure où la subjectivité constitue l'objet de cette étude, retourner à la subjectivité dans son ancrage expérientiel est nécessaire. Les écrits de Meyor (2005) rapportent que la subjectivité ne désigne pas

le sujet individuel, singulier, mais le sujet qui constitue la réalité par des modalités variées comme la perception, l'imagination, la pensée et l'affectivité.

Cette entrevue se basant sur les techniques d'entretien d'explicitation s'inspire des neuf procédés proposés par Petitmengin (2006) : relancer, stabiliser l'attention, attirer l'attention vers le « comment » plutôt que le « quoi », passer d'une représentation générale à singulière, accéder rétrospectivement à l'expérience vécue, s'orienter vers les dimensions de celle-ci, préciser la description, approfondir l'exploration de caractéristiques autres que temporelles liées au vécu et encourager le participant à trouver ses propres mots. Comme au moment de la première entrevue, cette rencontre se déroulait chez le participant ou encore dans un local de recherche.

En bref, la combinaison d'une entrevue individuelle, d'un auto-enregistrement et d'un entretien d'explicitation permet aux participants de partager leurs représentations et d'étoffer la description de leurs expériences migratoires. Ainsi, il sera possible aux chercheurs de saisir toute l'amplitude de sens qui émerge de chaque expérience relatée par chaque adolescent.

Le Tableau 2 présente les phases de la collecte de données effectuée, de même que les méthodes retenues.

Tableau 2

*Phases de la collecte de données effectuée et méthodes retenues*

Temps	Méthode	Objectif visé	Déroulement
Temps 1	Entrevue individuelle semi-dirigée	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorer la représentation des expériences vécues par les participants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevue en face à face</li> <li>• Durée de 30 à 60 minutes</li> <li>• Au domicile du participant ou dans un local de recherche</li> </ul>
Temps 2	Auto-enregistrement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les événements quotidiens jugés significatifs sur une période prédéterminée, soit des jours de semaine (<math>n = 2</math>) et de fin de semaine (<math>n = 2</math>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explication du fonctionnement de l'auto-enregistrement</li> <li>• Remise du matériel requis (enregistreur numérique et guide)</li> <li>• Communication avec les participants 48 heures plus tard pour s'assurer du bon déroulement de l'exercice</li> <li>• Collecte des enregistrements le cinquième jour</li> </ul>
Temps 3	Entretien d'explicitation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Étoffer la description de l'expérience</li> <li>• Discuter du sens accordé à un événement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Écoute d'une partie de l'enregistrement</li> <li>• Choix des extraits narratifs qui sont significatifs</li> <li>• Entretien en face à face</li> <li>• Durée de 45 à 60 minutes</li> </ul>

## Sélection et caractéristiques des participants

L'étude s'est déroulée dans la région de l'Outaouais au sud-ouest du Québec (Canada), plus précisément dans la ville de Gatineau. Selon la politique de régionalisation du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec (MICC, 2010), l'Outaouais est la troisième région qui reçoit le plus de réfugiés sélectionnés et pris en charge par le gouvernement. Les participants de cette étude ont été recrutés par Accueil-Parrainage Outaouais (APO), un organisme à but non lucratif ayant comme mission d'accueillir les immigrants et réfugiés qui s'installent en Outaouais. L'APO est l'un des 13 organismes québécois mandatés par le MICC pour accompagner les familles. La lettre d'information envoyée à cet organisme se trouve à l'Appendice C.

Les participants ont été sélectionnés par choix raisonné. Les critères d'inclusion étaient les suivants :

- Être âgé entre 13 et 18 ans;
- Résider au Canada depuis moins de cinq ans;
- Habiter la région de l'Outaouais;
- Avoir un statut de réfugié;
- Être capable de parler, comprendre et lire le français;
- Avoir des parents qui comprennent le français.

Pour procéder au recrutement, la recherche a été expliquée une première fois aux parents et aux adolescents par un intervenant d'APO. Les adolescents décidaient librement s'ils voulaient participer à l'étude. Ils ont été avisés qu'ils pouvaient se retirer en tout temps, sans pénalité ni jugement. Puis, les coordonnées des volontaires ont été remises à la chercheure principale. Celle-ci a ensuite téléphoné aux adolescents recrutés pour fixer un rendez-vous avec eux. Lors de cette rencontre, la chercheure a expliqué à nouveau son projet aux adolescents et à leurs parents, tout en répondant aux questions. Pour formaliser leur accord de prendre part à l'étude, les participants, de même que la chercheure, ont signé le formulaire de consentement en deux exemplaires afin que chaque participant en conserve une copie. Une copie vierge des formulaires de consentement utilisés pour les participants et pour leurs parents se trouve en Appendice D.

### **Analyse des données**

La méthode d'analyse qualitative à l'aide des catégories conceptualisantes est utilisée afin d'explorer la manière dont les adolescents réfugiés au Québec se représentent leur expérience migratoire et d'examiner leur discours pour identifier les éléments susceptibles d'influencer le développement de leur identité personnelle.

**L'analyse qualitative à l'aide des catégories conceptualisantes.** L'analyse qualitative à l'aide des catégories conceptualisantes telle qu'elle est décrite par Paillé et Mucchielli (2003) implique la catégorisation des données, le développement des

catégories et la mise en relation des entités conceptuelles. Cette méthode d'analyse est différente de l'analyse catégorielle dans le sens que, dans cette méthode, la catégorie va au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification. De plus, une catégorie tient à tout un ensemble d'autres catégories, elle prend son sens par rapport à ces autres catégories (Paillé & Mucchielli, 2003). Une catégorie est définie comme « une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (Paillé & Mucchielli, 2003, pp.147-148). Cette définition symbolise le changement en considérant les catégories, non seulement comme des représentations structurelles des données, mais aussi comme les produits émergents du processus d'analyse.

La conformité à la logique de l'approche phénoménologique au cours de l'analyse se base sur les phases essentielles rapportées par Giorgi (1997): tirer le sens général de l'ensemble de la description du phénomène; identifier les « unités de signification » qui émergent de la description; développer le contenu des unités de signification en unités de signification approfondie; réaliser une synthèse de l'ensemble des développements des synthèses des unités de signification dans le respect du phénomène, tel qu'il est vécu et livré par le répondant. Ces phases sont intégrées dans le processus de cette étude qui s'effectue en deux temps : l'analyse au niveau vertical; c'est-à-dire de toutes les données recueillies chez un participant et l'analyse au niveau horizontal, c'est-à-dire des données de tous les participants.

**Analyse verticale.** Les entrevues semi-dirigées et les auto-enregistrements sont transcrits intégralement en conservant les mots des adolescents. Chaque transcription est lue à plusieurs reprises, afin d'identifier les unités de signification naturelles, c'est-à-dire subdiviser le texte selon les constituantes de l'expérience d'immigration relatée par le participant et dont les significations demeurent inhérentes à un contexte donné. Par la suite, les unités de signification tirées de l'entrevue individuelle et de l'auto-enregistrement, et qui se ressemblent, sont mises ensemble en demeurant fidèle au langage naturel du participant. Une étiquette leur est attribuée (catégories semi-émergentes). Comme il est question de garder le langage des adolescents, les unités de signification qui ne sont pas comprises, ou le langage utilisé susceptible de donner lieu à plusieurs interprétations, sont abordés dans l'entrevue en se basant sur la technique d'entretien d'explicitation. Par la suite, les unités de signification qui sont dans les catégories semi-émergeantes sont bonifiées par les données de cette deuxième entrevue. Sinon, les autres catégories émergentes, avec les nouvelles unités de signification de la deuxième entrevue, sont étiquetées. Par la suite, la relecture de chaque catégorie semi-émergente est faite pour ne garder dans ces catégories semi-émergentes que les unités de signification approfondies, sans redondances.

**Analyse horizontale.** Après l'analyse verticale de toutes les données de chaque participant, c'est-à-dire de 24 entrevues face à face et 30 auto-enregistrements, l'analyse horizontale commence par le regroupement de toutes les catégories semi-émergeantes préliminaires pour former des catégories. À l'intérieur de chaque catégorie, les

chercheurs font ressortir les représentations d'expériences migratoires qu'ils intègrent dans une transcription consistante et synthétique. C'est ce qui est présenté dans le deuxième chapitre de ce document.

Pour atteindre le deuxième objectif, il faut retourner aux constituants des unités de signification. Pour cela, l'analyse est faite dans l'autre sens que celle effectuée avant. En fait, il s'agit de partir de chaque catégorie, dans les unités de signification qui la composent, pour faire mettre en évidence les éléments contribuant au développement de l'identité personnelle. Par la suite, ces éléments sont regroupés dans différentes catégories semi-émergeantes. À partir des connexions entre ces catégories, les éléments qui facilitent ou contraignent le développement de l'identité personnelle sont développés. À la fin, les chercheurs rendent compte de la nature de ces liens spécifiques et mettent en évidence la structure essentielle de chacune de ces catégories conceptualisantes. En effet, en mettant les catégories conceptualisantes dans un cadre de référence, les chercheurs montrent comment chacune d'elles, tout en tenant à tout un ensemble d'autres catégories, manifeste sa propre façon d'être nouée à l'expérience migratoire et que ces constituants sont susceptible d'influencer le développement de l'identité personnelle des adolescents réfugiés. C'est ce qui est présenté dans le troisième chapitre de ce document.

Dans le présent document, chacun des trois articles respecte les critères de rédaction de la revue où il a été soumis (voir Appendice E). Comme il est mentionné

précédemment, le premier chapitre de cette thèse présente une analyse des méthodes utilisées dans les recherches qualitatives auprès d'adolescents, analyse qui a guidé les choix méthodologiques de cette étude. Les résultats de l'analyse des données visant à répondre au premier objectif de cette étude, soit d'examiner comment les adolescents réfugiés se représentent leur expérience migratoire, sont présentés dans le deuxième chapitre. Les résultats en lien avec le deuxième objectif, c'est-à-dire identifier les éléments qui peuvent contribuer au développement de l'identité personnelle des adolescents réfugiés d'origine africaine, sont présentés dans le troisième chapitre. Finalement, une discussion propose de réfléchir à l'ensemble de la thèse et formule des recommandations à l'égard de la pratique clinique ainsi que de la gestion de programmes promouvant la santé mentale auprès des jeunes réfugiés.

## **Chapitre I**

Analyse comparative des méthodes de collecte de données  
qualitatives utilisées auprès des adolescents

Analyse comparative des méthodes de collecte de données qualitatives utilisées auprès des adolescents<sup>1</sup>

Analysis of qualitative data collection methods used in research on teenager subjects

1. Assumpta NDENGEYINGOMA, B.Sc.Inf., M.Sc.Inf., Ph.D. (c) (psychologie)

Professeure

Membre du Centre d'études et de recherche en intervention familiale (CERIF)

Membre régulier du Groupe interdisciplinaire de recherche en sciences de la santé et milieux favorables (GIRESSS)

Département des sciences infirmières

Université du Québec en Outaouais

C.P. 1250, succ. Hull

Gatineau (Québec), Canada J8X 3X7

Tél. : 819-595-3900, poste 2274

Téléc. : 819-595-2202

assumpta.ndengeyingoma@uqo.ca

2. Francine DE MONTIGNY, B.Sc.inf., M.Sc.Inf., Ph.D. (psychologie), Post-doc (psychologie)

Professeure

Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur la santé psychosociale des familles

Directrice du Centre d'études et de recherche en intervention familiale (CERIF)

Responsable du Groupe de recherche sur la santé mentale chez les hommes en période postnatale

Département des sciences infirmières

Université du Québec en Outaouais

C.P. 1250, succ. Hull

Gatineau (Québec), Canada J8X 3X7

Tél. : 819-595-3900, poste 2257

Téléc. : 819-595-2202

francine.demontigny@uqo.ca

3. Jean-Marie MIRON, Ph.D. (éducation)

Professeur

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Trois-Rivières

C.P. 500

Trois-Rivières (Québec), Canada G9A 5H7

Tél. : 819-376-5156

Téléc. : 819-376-5195

jean-marie.miron@uqtr.ca

<sup>1</sup> Soumis à la revue Recherche en soins infirmiers (septembre 2012), accepté et publié en mars 2013.

Ndengeyingoma, A., de Montigny, F., & Miron, J. M. (2013). Analyse comparative des méthodes de collecte de données qualitatives utilisées auprès des adolescents, *Recherche en soins infirmiers*, 112(3), 26-35.

## Résumé

**Introduction.** La recherche auprès des adolescents connaît un remarquable essor depuis une dizaine d'années, notamment dans le domaine des sciences infirmières. **Objectif.** Cet article a pour but de dresser un tableau des connaissances justifiant le recours aux méthodes qualitatives dans la collecte de données chez les adolescents. **Méthode.** Une revue des écrits a permis de repérer les articles pertinents ( $n = 27$ ) issus des bases de données informatisées. **Résultats.** Bien que les études réalisées auprès des adolescents portent sur différents sujets, leurs méthodes de collecte de données se ressemblent souvent. La plupart des études utilisent plus d'une technique pour concilier la rigueur scientifique et l'expression des adolescents. Pour comprendre un phénomène, son contexte et la signification accordée à l'expérience s'avèrent essentiels. **Conclusion.** Dans les recherches qualitatives s'intéressant aux adolescents, il importe d'utiliser des méthodes de collecte de données qui permettent de bien cibler l'expérience explorée et d'orienter et guider l'individu dans l'approfondissement de cette expérience pour favoriser l'émergence de son point de vue. Les méthodes de collecte de données basées sur la communication écrite doivent être complétées par d'autres davantage axées sur la communication orale afin d'en tirer des interprétations reflétant le plus fidèlement possible les points de vue des adolescents.

Mots clés : adolescents, recherche qualitative, méthode de collecte de données.

## Abstract

**Introduction.** There has been remarkable growth in research on adolescents in the last decade, particularly in nursing science. **Objective.** The goal of this article is to produce a synthesis of findings justifying the use of qualitative methods in collecting data from adolescents. **Method.** A literature review identified relevant articles ( $n = 27$ ) from digital databases. **Findings.** While the studies done on adolescents were on different topics, the data collection methods were often similar. Most of the studies used more than one technique to reconcile scientific rigour and the way the adolescents expressed themselves. In order to understand a phenomenon, its context and the meaning given to the experience proved essential. **Conclusion.** In qualitative research on adolescents, it is important to use data collection methods that make it possible to clearly target the experience explored and to orient and guide the individual in deepening that experience in order to favour the emergence of his or her point of view. Data collection methods based on written communication have to be complemented with other methods more focused on oral communication so as to draw out interpretations reflecting adolescents' points of view as accurately as possible

Keywords: teenagers, qualitative research, data collection.

## Introduction

La recherche auprès des adolescents connaît un remarquable essor depuis une dizaine d'années, notamment dans le domaine des sciences infirmières. La preuve en est que la consultation de la base de données PsycINFO, à partir des mots clés (research and adolesc\*), a permis d'établir une liste de 15 462 publications arbitrées portant sur des recherches qualitatives et quantitatives entre 1981 et 2011 dont près de 78 % ( $n = 12\,114$ ) a été publié au cours de la dernière décennie. Ce même phénomène est constaté en sciences infirmières, dans la base de données CINAHL qui révèle que 81 % ( $n = 4104/5062$ ) des publications arbitrées au sujet de recherches auprès des adolescents a été publié dans les dix dernières années. La recherche qualitative s'intéressant à cette population porte sur des thématiques variées telles que l'exploration des sentiments, des perceptions et des attitudes envers un phénomène (Chapados, 2000) [1]; (Hatchell, 2004) [2]; (Hayter, Harrison, 2008) [3]; (Hyde, Drennan, Howlett, Brady, 2008) [4]; (Lapour, Heppner, 2009) [5]; (Molock, Barksdale, Matlin, Puri, Cammack, et al., 2007) [6]; (Steyn, Myburgh, Poggenpoel, 2005) [7]; (Trainor, 2005) [8], l'identification du processus de la pensée permettant de donner un sens à un phénomène (Gunnarsson, 2009) [9]; (Hopwood, 2009) [10]; (Long, Pantaleon, Bruant, 2008) [11]; (Pearmain, 2005) [12] et le développement de stratégies dans une situation donnée (Chaves, Diemer, Blustein, Gallagher, DeVoy et al., 2004) [13]; (Hurdle, Okamoto, Miles, 2003) [14]; (Järvelä, Salovaara, 2004) [15]. Les recherches recensées ne reposent pas sur les mêmes bases méthodologiques, mais toutes prônent la liberté de parole aux adolescents. Pour ce faire, l'utilisation d'une pluralité de méthodes de collecte de données s'impose. Non seulement cette façon de faire porte attention à la diversité des phénomènes étudiés, mais elle répond aussi à la nécessité de s'adapter au caractère développemental des adolescents. Dans cet ordre d'idées, il est pertinent d'explorer les approches et méthodes qualitatives utilisées chez des adolescents afin d'identifier les raisons expliquant le recours à plus d'une méthode de collecte de données.

Les démarches en recherche qualitative sont multiples et issues d'approches distinctes en matière d'appréhension des phénomènes. Différentes approches méthodologiques peuvent être utilisées, entre autres la théorisation ancrée, l'ethnographie et la phénoménologie (Loiselle, Profetto-McGrath, Polit, Beck, 2007) [16]. De plus, les méthodes de collecte de données sont elles aussi nombreuses. Celles-ci comprennent l'entrevue individuelle ou en groupe, en face à face ou à distance, le journal, l'observation participante ou non participante, les méthodes artistiques et la combinaison de différentes méthodes de collecte de données (Macnee, McCabe, 2008) [17]. Ces méthodes qualitatives de collecte de données s'appliquent de manière presque universelle en raison de leur grande flexibilité et de leur sensibilité au contexte socioculturel (Santiago-Delefosse, Rouan, 2001) [18]. Toutefois, les conditions développementales de la population à l'étude, telle que celles des adolescents, incitent à adapter des méthodes qui, initialement, avaient été élaborées pour des adultes.

La recherche qualitative avec les adolescents doit tenir compte des caractéristiques spécifiques de ces jeunes sur le plan de la communication orale et écrite ainsi que de leur relation avec les chercheurs. En ce qui concerne la communication orale, l'article de

Sourdou, 2009, [19] explique que les adolescents ont leur propre langage, c'est-à-dire qu'ils préconisent de multiples façons de se servir de la langue. Selon cet article, ce langage est riche en métaphores et en subordinations, en plus d'encourager une utilisation accrue des connecteurs de phrases. Comprendre ces particularités de la communication orale chez les adolescents s'avère essentiel pour interpréter des données avec justesse. Il faut aussi noter que le style de communication employé par les chercheurs peut fortement influencer les réponses des adolescents et le type d'information donnée (Abell, Locke, Condor, Gibson, Stevenson, 2006) [20].

Établir un environnement de confiance est particulièrement important dans la collecte de données auprès des adolescents. Hessler, Hollis et Crowe, 1998, [21] mentionnent que les entrevues en face à face sont parfois inadéquates pour une population adolescente, que ce soit à cause de la présence de chercheurs adultes ou de questions semblant intimidantes. Pour pallier à ces lacunes, des techniques utilisant un support électronique pourraient être plus appropriées. Anderson-Butcher, Newsome et Ferrari, 2003, [22] soulignent que les blogues sont un moyen de recherche idéal auprès des adolescents, car un tel outil est riche en renseignements personnels et donne accès à un large éventail d'informations au sujet de questions sociales. Dans leurs analyses, ces auteurs relèvent des incohérences entre les blogues des adolescents et leurs réponses à des questionnaires. Or, les techniques électroniques de collecte de données offrent l'anonymat et facilitent la communication pour les jeunes moins enclins à s'exprimer oralement (Ahern, 2005) [23]; (Cantrell, Lupinacci, 2007) [24]; (Shields, 2003) [25]. Ces techniques permettent aux adolescents d'élaborer leurs réponses en prenant le temps nécessaire à cet effet, de retourner aux questions et de modifier leurs réponses initiales (Ahern, 2005) [23]; (Cantrell, Lupinacci, 2007) [24]; (Shields, 2003) [25]. Toutefois, Lee et McDonald, 2009, [26] indiquent que les entrevues réalisées par l'entremise d'un support électronique sont plus structurées et gagnent à être accompagnées d'entrevues plus traditionnelles pour une élaboration plus exhaustive des réponses données, certaines questions ayant pu être mal comprises. La technique électronique choisie doit alors permettre aux chercheurs d'assurer un suivi auprès des répondants, par exemple en demandant des clarifications, en reformulant ou en posant des questions sous-jacentes afin d'enrichir les données recueillies. Certes, les lacunes signalées ci-dessus se retrouvent dans les recherches concernant tous les groupes d'âge, mais elles sont exacerbées dans les recherches auprès des adolescents. Il importe de se demander si les études auprès des adolescents tiennent compte des caractéristiques spécifiques de l'adolescence lors du choix des méthodes de collecte de données. Les objectifs de ce travail sont d'explorer des approches et méthodes qualitatives utilisées auprès des adolescents.

### **Méthode**

Dans le cadre du présent travail, la recension des écrits se centre sur les études liées à la recherche qualitative auprès des adolescents. Les articles potentiels sont obtenus en accédant à des textes intégraux par l'entremise des bases de données CINAHL, PsycARTICLES, SocINDEX et ERIC. Les mots clés utilisés sont « qualitative research and adolesc\* ». Les opérateurs de restriction sont les suivants : méthodologie : étude

qualitative (exclusivement); type de publication : journal, article arbitré; révision de l'article : comité de lecture; disponibilité de l'article : en texte intégral; groupe d'âge visé : adolescents (13 à 18 ans, inclusivement); date de publication : entre le 1<sup>er</sup> janvier 1999 et le 31 décembre 2009.

Les résumés des articles sont lus pour déterminer s'ils respectent ou non ces critères. Si le résumé révèle l'usage de mesures quantitatives comme outils de collecte de données, l'article n'est pas retenu. Il en est de même lorsque la recherche inclut d'autres participants que les adolescents ou si l'âge des participants ne se situe pas entre 13 et 18 ans.

### Résultats

Afin de présenter les résultats de cette étude, la partie qui suit dresse le portrait de l'échantillon sélectionné ainsi que des méthodes de collecte de données utilisées auprès des adolescents.

#### Portrait de l'échantillon

Une première sélection avec les critères précédemment décrits permet de repérer 333 articles. De ce nombre, 27 seulement sont retenus, 306 autres sont exclus parce qu'ils présentent l'un ou l'autre des critères d'exclusion décrits précédemment. Les 27 articles se répartissent ainsi : 6 tirés de CINAHL, 4 de PsycARTICLES, 8 de SocINDEX et 9 d'ERIC. Les articles sont examinés dans le but d'identifier le choix de méthodes de collecte de données en lien avec les caractéristiques de l'adolescence. Pour ce faire, chaque étude est résumée et classée en fonction de son auteur, de son année et de son lieu de publication, des caractéristiques de l'échantillon (taille, sexe des participants, âge de la population étudiée, etc.), de sa méthode de collecte de données, de l'approche qu'elle priorise et du sommaire de ses résultats. Le Tableau I présente les caractéristiques des articles choisis.

Les différentes recherches qualitatives menées auprès d'adolescents utilisent des approches variées qui, souvent, ne sont pas spécifiées dans les articles. Un quart des articles mentionnent qu'ils utilisent l'approche qualitative, sans en spécifier davantage. Des auteurs (Armstrong, Humphrey, 2009) [27]; (Agabrian, 2007) [28]; (Chaves, Diemer, Blustein, Gallagher, DeVoy et al., 2004) [13]; (Lapour, Heppner, 2009) [5] ont indiqué que leurs études ont utilisé la théorisation ancrée. D'autres ont identifié l'ethnographie comme approche adoptée dans leur recherche (Chapados, 2000) [1]; (Eakle, 2009) [29]; (Rodriguez, 2009) [30]. Paone, Malott et Maldonado, 2008, [31] identifient la phénoménologie comme approche utilisée dans leur étude alors que, dans le cas de Gunnarsson, 2009, [9] c'est l'approche hermétique qui est évoquée. Cameron, Lau et Tapanya, 2009, [32] disent se baser sur l'approche socioéconomique, en plus de recourir à des études de cas multiples. Quant à Steyn, Myburgh et Poggenpoel, 2005, [7], leur article identifie l'approche descriptive comme étant priorisée. Or, même si les études n'adoptent pas la même approche, les méthodes de collecte de données se ressemblent souvent.

### **Portrait des méthodes de collecte de données utilisées auprès des adolescents**

Les méthodes recensées en matière de collecte de données auprès des adolescents sont diverses. Elles incluent l'entrevue individuelle, en face à face et par l'entremise d'un support électronique; l'entrevue en groupe de discussion, en face à face et par l'entremise d'un support électronique; et les questionnaires à courtes réponses et à composition non limitée. Une seule méthode est choisie dans 16 des 27 études (59 %) alors que 11 des 27 études (41 %) en utilisent plus d'une, en combinaison.

**Entrevue individuelle.** L'entrevue individuelle se fait en face à face ou à distance, c'est-à-dire par l'entremise d'un support papier ou électronique. Dans les deux cas, cette méthode de collecte de données permet de donner la parole aux adolescents pour qu'ils répondent personnellement aux questions concernant l'ensemble de leurs expériences et perceptions spécifiques par rapport à un phénomène particulier. Une diversité de réponses est donc colligée. Lapour et Heppner, 2009, [5] ont utilisé les entrevues individuelles pour comprendre comment et pourquoi les adolescentes choisissent des professions selon leur classe sociale. Armstrong et Humphrey, 2009, [27] ont eux aussi opté pour cette méthode. Ils disent qu'elle a permis aux participants de s'exprimer individuellement, en livrant leurs expériences et perceptions spécifiques relatives au fait de vivre avec la dyslexie. Les entrevues individuelles peuvent être répétées pour permettre aux participants d'énoncer et d'expliquer en détail leur vécu dans des temps ou des contextes différents (Gunnarsson, 2009) [9]; (Järvelä, Salovaara, 2004) [15].

Les entrevues individuelles en face à face font appel à différentes techniques. Certaines études préconisent des questions préétablies selon des thèmes prédéterminés, des histoires de cas, des vignettes (qui sont de courts récits) et des supports visuels. De telles questions permettent d'obtenir plus de renseignements sur la façon dont les adolescents justifient leur point de vue selon les thèmes choisis (Long, Pantaleon, Bruant, 2008) [11]. Les entrevues individuelles en face à face sont aussi structurées par des histoires de cas et des vignettes. Cette technique permet de contourner la méfiance et le manque de communication en établissant une distance émotionnelle entre l'adolescent et la situation ou question énoncée. D'après Polansky, Scull, Villanueva et Ikambana, 2007, [33], les vignettes permettent d'obtenir des dialogues et des réflexions en évitant de poser des questions trop directes, par exemple sur des problèmes personnels de comportement. La plupart des participants à cette étude ont signalé que les personnages dans les vignettes étaient semblables à eux et qu'ils étaient à l'aise de parler de la façon dont ceux-ci se sentent (Polansky, Scull, Villanueva, Ikambana, 2007) [33]. En ce qui concerne les supports visuels, ils structurent les interactions entre le chercheur et l'adolescent autour de différents stimuli comme des photographies. Ils peuvent aussi mener à faire un exercice de cartographie conceptuelle (Hopwood, 2009) [10].

Les entrevues individuelles menées avec des adolescents peuvent aussi se faire à distance en utilisant le journal, qu'il soit écrit à la main ou à l'ordinateur. Le journal peut d'ailleurs facilement être envoyé par courriel. Les entrevues à distance offrent l'anonymat et évitent un possible malaise lié à l'écart d'âge entre le chercheur et l'adolescent. La méthode à distance permet de réduire l'influence de l'adulte sur les

idées du participant. De plus, elle permet de connaître les pensées et comportements quotidiens de l'adolescent (Vo-Jutabha, Dinh, McHale, Valsiner, 2009) [34]. Dans l'étude de Hessler, Downing, Beltz, Pelliccio, Powell et al., 2003, [35] préconisant la technique du journal envoyé par courriel, les participants ont discuté de pensées et de comportements très privés, et ce, dès le début de la phase de collecte de données. Ils ont continué à se livrer ainsi, facilement et sans hésitation, tout au long de la collecte de données qui a duré un mois. Toujours selon ces auteurs, un autre avantage du journal électronique est que le chercheur peut lire quotidiennement les entrées, les analyser et les interpréter alors qu'elles sont encore fraîches; cela permet de demander des clarifications au besoin.

**L'entrevue en groupe de discussion.** L'entrevue auprès des adolescents peut aussi se faire dans le contexte d'un groupe de discussion, communément appelé focus group. Dans ce cadre, les adolescents, en interaction avec d'autres, interprètent leurs expériences et donnent leurs points de vue vis-à-vis de phénomènes globaux. Dans les résultats des articles recensés, les expériences commentées en groupe couvrent des sujets divers, dont les activités sexuelles (Hayter, Harrison, 2008) [3]; (Hyde, Drennan, Howlett, Brady, 2008) [4]; (Steyn, Myburgh, Poggenpoel, 2005) [7]; (van Blerk, 2007) [36], la relation entre l'école et la famille (Agabrian, 2007) [28] et la relation entre les facteurs familiaux et la consommation de substances illicites (Hurdle, Okamoto, Miles, 2003) [14].

Le groupe de discussion peut échanger par communication verbale ou écrite dans le but d'explorer les opinions des participants. Le groupe de discussion en ligne minimise les effets de groupe et son environnement réduit l'influence des membres aux idées dominantes. King, Bambling, Lloyd, Gomurra, Smith, et al., 2006, [37] ont utilisé cette méthode dans un salon de clavardage pour connaître les motivations des adolescents à utiliser les consultations (*counseling*) en ligne plutôt qu'en face à face ou par téléphone. Leurs résultats indiquent que le manque de contact personnel est l'un des principaux facteurs expliquant le choix des adolescents d'opter pour l'Internet. La consultation en ligne offre de l'intimité, comparativement à une consultation téléphonique menant parfois les adolescents à craindre que leur conversation soit écoutée. Par la consultation en ligne, les adolescents perçoivent l'environnement émotionnel comme étant sécuritaire. Cette consultation offre la possibilité de supprimer ce qu'ils ont tapé avant de l'envoyer alors que ces corrections ne sont pas possibles par téléphone. Les inconvénients de consulter sur Internet peuvent être la contrainte de temps, qui donne au participant le sentiment d'être bousculé et de ne pas être réellement évalué, ainsi que la difficulté à exprimer des émotions à travers un texte.

La taille des groupes de discussion varie d'une étude à l'autre, allant de deux à douze participants. La taille du groupe de discussion chez les adolescents se choisit entre autres selon le sujet de l'étude. Hurdle, Okamoto et Miles, 2003, [14] expliquent qu'à cause du caractère sensible de leur étude, qui visait à examiner la relation complexe entre les facteurs familiaux et l'utilisation de substances illicites par des jeunes Amérindiens, ils ont formé de petits groupes de deux à quatre personnes. Selon eux, ce

nombre a permis des discussions approfondies qui n'auraient pas été possibles en plus grand groupe. Steyn, Myburgh et Poggenpoel, 2005, [7] précisent aussi que la sensibilité liée à leur sujet d'étude, qui explore et décrit les perceptions des adolescents à propos des activités sexuelles, justifie la taille des groupes de discussion, limitée à cinq participants. La partie structurale influence aussi le choix de la taille des groupes chez les adolescents : les grands groupes ont tendance à être plus détendus que les petits et leurs participants des plus petits groupes parlent habituellement plus entre eux, ce qui complique la transcription des enregistrements (Hyde, Drennan, Howlett, Brady, 2008) [4].

Les techniques employées pour dynamiser les groupes dans leurs interactions et pour encourager leurs réactions diffèrent. Elles peuvent se baser sur des thèmes principaux prédéterminés, des histoires de cas ou la narration. Dans tous les cas, les questions fournissent un espace ouvert pour que chaque participant crée sa propre interprétation de la situation. Dans l'étude faite par Steyn, Myburgh et Poggenpoel, 2005, [7] auprès des adolescents au sujet des activités sexuelles, la technique des thèmes principaux prédéterminés a été mise en place pour que les perceptions des participants émergent au cours des discussions. Du coté des histoires de cas, les interactions et les réactions du groupe sont dynamisées ainsi pour encourager les adolescents à discuter à partir des propos de l'autre (Hayter, Harrison, 2008) [3]. En ce qui concerne l'utilisation des vignettes, Molock, Barksdale, Matlin, Puri, Cammack et al., 2007, [6] ont conçu une vignette pour aborder des thèmes relatifs au suicide tels que le désespoir, la dépression, le fatalisme, la culture, la spiritualité et la recherche d'aide. Ces chercheurs ont amorcé la discussion de groupe à l'aide des vignettes pour obtenir d'emblée les attitudes et croyances sur le suicide dans la communauté afro-américaine. Dans cette étude, les adolescents ont été invités d'abord à lire la vignette, puis une discussion a suivi. Dans l'étude de Hurdle, Okamoto et Miles, 2003, [14], la narration a permis aux participants d'expliquer comment ils traitaient des situations difficiles, en particulier celles liées à la drogue et à l'alcool.

**Questionnaire.** La méthode de collecte de données par questionnaire à courtes réponses ou à composition non limitée se fait par écrit, à la main ou à l'aide d'un support électronique. Chaves, Diemer, Blustein, Gallagher, Devoy et al., 2004, [13] ont utilisé un questionnaire à courtes réponses pour examiner la conception qu'ont les adolescents issus des milieux pauvres et de la classe ouvrière du travail et des messages familiaux liés à ce sujet. Selon ces auteurs, le questionnaire offre un certain degré d'anonymat, en plus de recueillir et de permettre d'analyser une grande quantité de données qualitatives. Dans l'étude de Paone, Malott et Maldonado, 2008, [31], des élèves ont complété un questionnaire à composition non limitée dans le but d'explorer les résultats de 12 séances thérapeutiques de groupe dans un contexte scolaire. Selon les auteurs, par cette méthode de collecte de données, les participants ont pu démontrer des perceptions positives vis-à-vis de l'expérience de groupe. Ils ont mentionné comme avantages la possibilité de socialiser, de dialoguer ouvertement avec les autres et de discuter de sujets qui, autrement, ne sont jamais abordés. En résumé, les avantages et les limites des

différentes méthodes de collecte de données qualitatives sont présentés dans le Tableau 3.

**Combinaison de différentes méthodes de collecte de données.** La moitié des articles recensés repose sur une combinaison de plusieurs méthodes de collecte de données. Pour compléter ou vérifier leurs données, les chercheurs utilisent différentes techniques dans la méthode de triangulation intraméthode et différentes méthodes dans la triangulation interméthode.

**La triangulation intraméthode.** Dans la triangulation intraméthode, les entrevues sont les plus utilisées, et ce, pour différentes raisons. D'après Hyde, Drennan, Howlett et Brady, 2008, [4], alors que des groupes de discussion sont utiles pour recueillir les discours dominants d'un groupe, ils peuvent aussi limiter l'expression d'expériences pouvant être considérées inhabituelles ou embarrassantes pour les adolescents, comme la sexualité et d'autres questions connexes. Pour pallier à cette lacune, les entrevues individuelles permettent d'éclaircir les thèmes repérés dans les entrevues de groupe. Inversement, la collecte de données par groupes de discussion peut compléter les données obtenues au moyen d'entrevues individuelles, par l'exploration des thèmes qui ont surgi lors des rencontres initiales (Rodriguez, 2009) [30].

**La triangulation interméthode.** La recherche auprès des adolescents combine quelquefois deux ou plusieurs méthodes différentes telles que le questionnaire démographique et le journal écrit (Vo-Jutabha, Dinh, McHale, Valsiner, 2009) [34], l'entrevue individuelle, le groupe de discussion, l'observation et la consultation de documents (Trainor, 2005) [8], l'observation, l'entrevue individuelle et le groupe de discussion (Hopwood, 2009) [10], la vidéo, l'entrevue individuelle et les notes de terrain (Cameron, Lau, Tapanya, 2009) [32]. Les raisons justifiant la triangulation interméthode sont diverses. Van Blerk, 2007, [36] explique que cette triangulation permet de vérifier par recouplement les renseignements recueillis. Dans son étude, l'information tirée de l'observation participante, des discussions informelles, des entrevues individuelles et des trajectoires de déplacement des individus a été comparée aux données obtenues au moyen de groupes de discussion afin de relever les divergences au sein des données. Cette triangulation interméthode permet d'assurer la validité des données, mais aussi de les compléter pour répondre aux questions de recherche. Järvelä et Salovaara, 2004, [15] mentionnent que, dans leur étude, la plupart des renseignements sur la motivation des élèves, sur les objectifs d'orientation et sur les stratégies d'apprentissage ont été obtenus à partir des questionnaires d'autoévaluation, alors que les entrevues ont permis de mettre en évidence les interprétations contextuelles des participants.

## Discussion

Le but de l'étude est d'explorer des approches et méthodes qualitatives utilisées en recherche auprès des adolescents et d'identifier les justifications du recours aux méthodes de collectes de données chez les adolescents. L'analyse des écrits a permis de dégager certains thèmes qui méritent d'être discutés : 1) les caractéristiques de l'adolescence, ce qui inclut la période d'adolescence, la notion du genre ainsi que

l'ethnicité dans les recherches auprès des jeunes; et 2) l'enjeu de pouvoir entre chercheur et adolescent.

### **Caractéristiques des adolescents participants**

**La période de l'adolescence.** La période de l'adolescence retenue par les chercheurs varie d'une étude à l'autre. Même les bases de données PsycINFO et CINAHL n'utilisent pas les mêmes fourchettes d'âge pour déterminer cette période. Certaines études mentionnent qu'elles ont été faites auprès d'adolescents de 9 à 20 ans. Ce flou constitue l'une des limites majeures des recherches effectuées auprès des adolescents. Selon Bee et Boyd, 2003, [38], l'adolescence représente l'une des grandes étapes du développement de l'être humain. Ces auteurs identifient les différences entre les théories de Freud, Erickson et Piaget. Freud associe l'adolescence au stade génital où les pulsions sexuelles croissent de façon marquée alors qu'Erickson démontre que la crise d'identité vécue entre 12 et 18 ans détermine d'une façon durable la personne adulte. Piaget, pour sa part, s'attarde au développement cognitif. Ainsi, la construction de la pensée de l'adolescent s'échelonne sur plusieurs années.

**Notion de genre.** Outre cette dissimilitude sur l'âge de l'adolescence, les études spécifient aussi le genre de leurs participants, sans toutefois expliquer l'influence de cette caractéristique dans le choix de leur méthode de collecte de données. Les raisons évoquées ont trait au sujet de l'étude plutôt qu'à l'influence du genre ou de l'âge sur les méthodes de collecte de données. Un échantillon composé de sujets deux genres est utilisé dans les trois quarts des travaux recensés. Par exemple, Armstrong et Humphrey, 2009, [27] expliquent que les garçons sont majoritaires dans leur étude, car ils sont davantage susceptibles d'être atteints de dyslexie et d'exprimer leurs sentiments par un mauvais comportement. Selon Gunnarsson, 2009, [9], la différence entre les genres est également d'intérêt pour son étude parce que les garçons semblent moins religieux que les filles et ont davantage de difficulté à s'exprimer à ce sujet. D'autres auteurs expliquent que la manière dont le genre est socialement construit peut influencer la signification des expériences dans un contexte donné. L'étude de Hayter et Harrison, 2008, [3] montre une différence entre les réponses des adolescents et celles des adolescentes quant à une question ayant trait aux relations sexuelles. Les résultats de leur étude indiquent que les adolescentes sont plus conscientes de la nature complexe des relations que leurs homologues masculins. Ces derniers ont plutôt tendance à utiliser un langage agressif dans un tel contexte puisqu'ils sont socialisés dans une culture qui peut les presser à avoir des relations sexuelles. Selon Hayter et Harrison, 2008, [3], cette différence s'explique par le fait que les garçons ne sont pas autant soumis aux pressions sociales que les filles, ce qui peut influencer les expériences vécues. Dans l'étude de Haines, Johnson, Carter et Arora, 2009, [39], contrairement aux adolescentes, les adolescents ont semblé réticents à aborder la signification sociale de la féminité et de la masculinité en lien avec leur consommation de marijuana, voire incapables d'en discuter. Selon les auteurs, cette réticence se rapporte à la reconnaissance de l'influence des catégories sociales de féminité ou de masculinité sur leurs choix personnels. À part ce lien entre le genre choisi et le sujet d'une étude, il n'est pas facile de comprendre ce qui lie le genre des participants aux méthodes ou techniques choisies pour la collecte de

données. Les adolescents et les adolescentes peuvent respectivement préférer une façon différente de communiquer leurs points de vue. Dans leur étude, Vo-Jutabha, Dinh, McHale et Valsiner, 2009, [34] ont remarqué que l'utilisation du journal comme méthode de collecte de données a suscité plus de détails sur les pensées, les sentiments et les actions des filles : celles-ci sont peut-être plus familières que les garçons avec la tenue d'un journal. De ce fait, il serait important de prendre en considération, dans le choix des méthodes de collecte de données, celles qui sont les plus adéquates selon le genre des participants.

**Notion d'ethnicité.** Une autre caractéristique des adolescents spécifiée dans les études est l'ethnicité. Les articles relèvent les différences ethnoraciales et certains présentent différemment les résultats, mais sans identifier le poids de cette caractéristique dans le choix des méthodes. À la suite de leur expérience de recherche auprès d'adolescents, Cheuk et Chan, 2007, [40] mentionnent qu'ils ont senti la nécessité de réaliser une deuxième série d'entrevues pour obtenir des données fiables et plus riches, et ce, pour des raisons d'ordre culturel. Ces chercheurs signalent que les adolescents chinois sont plus timides et passifs que leurs homologues occidentaux, ce qui explique le choix de faire des entrevues répétées.

### **Enjeu de pouvoir entre chercheur et adolescent**

Même s'ils sont vigilants dans leurs paroles et familiers avec les adolescents, les chercheurs emploient un style d'interaction d'adulte, ce qui peut exercer une forte influence sur la qualité des données recueillies chez les adolescents. Dans leur étude, Haines, Johnson, Carter et Arora, 2009, [39], mentionnent que poser directement des questions sur la perception des différences de genre ou sur les raisons d'utiliser la marijuana n'a pas été productif. Ces chercheurs disent qu'il fallait plutôt choisir des questions tirées d'exemples concrets de la vie quotidienne des adolescents, comme l'expérience de la marijuana selon le genre dans les activités sociales. Toujours selon Haines, Johnson, Carter et Arora, 2009, [39] la plupart des participants pouvaient réfléchir sur les raisons de leur propre usage, mais il était difficile pour eux de se pencher sur le genre comme catégorie sociale allant au-delà de leurs expériences immédiates. Plusieurs participants ont déclaré que, avant leur entrevue, ils ne considéraient pas que les filles et les garçons pouvaient avoir des raisons différentes de fumer de la marijuana, d'où la difficulté d'articuler l'influence potentielle des genres. Par ces propos, la signification d'un phénomène aux yeux des adolescents, c'est-à-dire l'idée qu'ils se font du sens de ce phénomène, n'est pas nécessairement celui ayant guidé le chercheur dans son choix de méthodes ou techniques de collectes de données. Il serait alors important d'utiliser une manière de faire qui permette de reformuler les questions. Même si beaucoup d'études valident leurs questions auprès d'adolescents ne participant pas à l'étude, il faut considérer une diversité dans la compréhension du style communicationnel des chercheurs. Ainsi, les chercheurs doivent s'assurer de cette compréhension en même temps qu'ils considèrent les autres défis habituellement liés aux méthodes de collecte de données choisies.

Les entrevues individuelles en face à face peuvent créer de la pression aux adolescents à cause de la répartition des pouvoirs. Cette répartition peut amener les participants à donner des réponses pour éviter d'être jugés (Collins, Shattel, Thomas, 2005) [41]. Certains chercheurs proposent de remédier à ce comportement en créant une sécurité affective par la communication écrite, que ce soit sur papier ou par l'entremise d'un support électronique. Vo-Jutabha, Dinh, McHale et Valsiner, 2009, [34] remarquent que, même si le journal contribue à donner la parole aux adolescents, il n'offre pas la possibilité d'assurer un suivi avec eux ni de leur permettre de discuter au-delà des questions posées, c'est-à-dire de s'avancer davantage sur les raisons pour lesquelles ils écrivent des déclarations particulières ou ressentent certains sentiments. Quant à la collecte de données par l'entremise d'un support électronique, il s'agit de la meilleure méthode pour affronter les problèmes inhérents à l'enjeu de pouvoir lié à la race, à la classe sociale et à la position, en plus de permettre l'obtention de renseignements en plus grande quantité et en meilleure qualité (Shields, 2003) [25]. Cependant, cette technique suppose que les chercheurs aient les compétences nécessaires pour analyser les écrits codés des messages qui leur parviennent, ce qui implique qu'ils prennent en considération les changements imposés par la forme de communication électronique des adolescents. Pour éviter de mal interpréter ou d'imposer des idées d'adulte aux données, il est possible de valider les interprétations auprès des participants à l'étude. Toutefois, un tel retour par format électronique n'est pas sans faille. Cette technique ne donne pas l'occasion de clarifier, de reformuler ni de poser des questions de rechange afin de préciser la collecte de données (Lapour, Heppner, 2009) [5]. Pour conclure, les méthodes basées sur la communication écrite doivent être complétées par d'autres se basant sur la communication verbale.

Dans les groupes de discussion, la description, l'identification et l'analyse des phénomènes sont construites à partir d'une mise en commun des données au sein d'un groupe d'adolescents. Dans la composition du groupe, l'homogénéité est signalée par plusieurs chercheurs comme un critère de fiabilité des données recueillies. Cependant, cette composition dépend du sujet de l'étude. Dans les groupes de discussion formés d'adolescents, les interprétations exprimées peuvent être restreintes sous l'influence de croyances liées au sujet de l'étude ou à la normalité des représentations et perceptions personnelles quant à un thème. Certaines études signalent le refus des adolescents de participer à une étude lorsque son sujet peut être source de gêne ou de honte (McEwan, Espie, Metcalfe, Brodie, Wilson, 2004) [42]; (Burrows, Johnson, 2005) [43]. Toutefois, des sujets suscitant ces sentiments peuvent être évoqués par la conversation. Dans ce cas, certaines données peuvent être superficielles. La technique choisie pour dynamiser le groupe est alors importante. Certains chercheurs comme Hayter et Harrison, 2008, [3] et Molock, Barksdale, Matlin, Puri, Cammack, et al., 2007, [6] mentionnent que les histoires de cas et les vignettes incitent les adolescents à discuter à partir des propos de l'autre plutôt que de répondre directement à des questions personnelles pouvant paraître intimidantes. Lors d'une collecte de données ayant recours aux groupes de discussion, il faut considérer l'influence de croyances liées à la normalité des représentations et perceptions personnelles quant à un thème. Les jeunes sont en voie de développer le sens

à donner à leurs expériences : ils peuvent être particulièrement susceptibles d'accepter et d'intérioriser les récits dominants auxquels ils sont exposés (Dickerson, Zimmerman, 1992) [44]. Dans ce cas, interpréter une situation donnée peut être délicat pour les adolescents, surtout s'ils voient des lacunes dans leur propre récit de vie ou s'ils perçoivent des différences dans la compréhension individuelle qu'ont les autres de cette situation. Dans ce cas, les résultats peuvent aussi être superficiels, car certains peuvent ne pas se révéler ni exprimer leurs véritables idées. Pour pallier à cette lacune, les groupes de discussion en ligne peuvent estomper les effets de groupe et l'influence des membres du groupe dominant. Cependant, cette technique ne permettra pas de faire un retour de clarification (King, Bambling, Lloyd, Gomurra, Smith, et al., 2006) [37]. En fin de compte, dans la recherche qualitative auprès des adolescents, il est important d'utiliser des méthodes de collecte de données qui permettent aux chercheurs de maintenir les adolescents dans le cadre des expériences explorées, tout en orientant et en guidant ces jeunes à éclaircir les caractéristiques structurelles de leur expérience pour maximiser la possibilité de faire valoir leurs points de vue.

### Conclusion

Dans la présente étude, les articles recensés ne démontrent pas clairement les liens entre les caractéristiques de l'adolescence et le choix de méthodes de collecte de données auprès de cette population. Cependant, le contexte ainsi que les significations qu'accordent les adolescents à leurs expériences respectives sont essentiels à la compréhension d'un phénomène. D'une part, la signification d'un phénomène pour les adolescents, c'est-à-dire le sens qui y est attribué par les adolescents, n'est pas toujours celui ayant guidé le chercheur lors de son choix initial de méthodes et de techniques de collecte de données. D'autre part, la contextualisation de l'expérience peut dépendre de l'importance que l'adolescent accorde au phénomène étudié. Il faut noter que les méthodes de collecte de données doivent soutenir adéquatement les chercheurs : elles visent à encadrer les participants, ce qui permet de les orienter et de les guider. Ainsi, exprimer leurs points de vue devrait être plus aisé puisque les adolescents ont des balises pour décrire leurs expériences. Sur le plan de la fidélité des données, les chercheurs gagnent à opter pour des méthodes de collecte de données reposant sur l'écrit et l'oral. Quoiqu'il soit difficile d'établir un portrait général des méthodes de collecte de données qualitatives auprès des adolescents en raison des renseignements limités qui sont présentés dans les articles en ligne, cette étude met l'accent sur l'importance de choisir une méthode qui accorde une attention particulière aux caractéristiques spécifiques des adolescents. De plus, elle nourrit une réflexion sur l'importance de considérer la spécificité de l'adolescence dans les recherches qualitatives. Dans le cadre de prochains travaux, il serait intéressant d'analyser les méthodes de collecte de données qualitatives auprès des adolescents en étudiant les tranches d'âge considérées afin de savoir si ces méthodes sont différentes.

### Références bibliographiques

1. CHAPADOS C. Experience of teenagers born with cleft lip and/or palate and interventions of the health nurse. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, Jan-Mar 2000; 23(1): 27-38.
2. HATCHELL H. Privilege of whiteness: adolescent male students' resistance to racism in an Australian classroom. *Race, Ethnicity & Education*, July 2004; 7(2): 99-114.
3. HAYTER M, HARRISON C. Gendered attitudes towards sexual relationships among adolescents attending nurse led sexual health clinics in England: a qualitative study. *Journal of Clinical Nursing*, November 2008; 17(22): 2963-2971.
4. HYDE A, DRENNAN J, HOWLETT E et al. Heterosexual experiences of secondary school pupils in Ireland: sexual coercion in context. *Culture, Health & Sexuality*, June 2008; 10(5): 479-493.
5. LAPOUR AS, HEPPNER MJ. Social class privilege and adolescent women's perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, October 2009; 56(4): 477-494.
6. MOLOCK S, BARKSDALE C, MATLIN S et al. Qualitative study of suicidality and help-seeking behaviors in African American adolescents. *American Journal of Community Psychology*, September 2007; 40(1/2): 52-63.
7. STEYN H, MYBURGH CPH, POGGENPOEL, M. Male adolescents' view on sexual activity as basis for the development of aids-prevention programs. *Education*, summer 2005; 125(4): 584.
8. TRAINOR AA. Self-determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during the transition planning process. *Journal of Learning Disabilities*, May-Jun 2005; 38(3): 233-249.
9. GUNNARSSON GJ. Life interpretation and religion among Icelandic teenagers. *British Journal of Religious Education*, January 2009; 31(1): 3-15.
10. HOPWOOD N. UK high school pupils' conceptions of geography: research findings and methodological implications. *International Research in Geographical and Environmental Education*, August 2009; 18(3): 185-197.
11. LONG T, PANTALEON N, BRUANT G. Institutionalization versus self-regulation: a contextual analysis of responsibility among adolescent sportsmen. *Journal of Moral Education*, December 2008; 37(4): 519-538.
12. PEARMAIN R. Transformational experiences in young people: the meaning of a safe haven. *International Journal of Children's Spirituality*, December 2005; 10(3): 277-290.
13. CHAVES AP, DIEMER MA, BLUSTEIN DL et al. Conceptions of work: the view from urban youth. *Journal of Counseling Psychology*, July 2004; 51(3): 275-286.
14. HURDLE DE, OKAMOTO SK, MILES B. Family influences on alcohol and drug use by American Indian youth: implications for prevention. *Journal of Family Social Work*, 2003; 7(1): 53-68.
15. JÄRVELÄ S, SALOVAARA H. The interplay of motivational goals and cognitive strategies in new pedagogical culture-A context oriented and qualitative approach. *European Psychologist*, 2004; 9(4): 232-244.

16. MACNEE SL, MCCABE S. Understanding nursing research: reading and using research in evidence-based practice. Lippincott Williams & Wilkins, 2008.
17. LOISELLE, CG, PROFETTO-MCGRATH J, POLIT DF, BECK CT. Méthodes de recherche en sciences infirmières : Approches quantitatives et qualitatives. ERPI, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 2007.
18. SANTIAGO-DELEFOSSE M, ROUAN G. Les méthodes qualitatives en psychologie. Paris : Dunod, 2001.
19. SOURDOT M. Mots d'ados et mise en style : Kiffe Kiffe demain de Faïza Guène, Adolescence, 2009; 4(70): 895-905.
20. ABELL J, LOCKE A, CONDOR S et al. Trying similarity, doing difference: the role of interviewer self-disclosure in interview talk with young people. Qualitative Research, May 2006; 6(2): 221-244.
21. HESSLER R, HOLLIS S, CROWE C. Peer mediation: a qualitative study of youthful frames of power and influence, Mediation Quarterly, Spring 1998; 15(3): 187-198.
22. ANDERSON-BUTCHER D, NEWSOME WS, FERRARI TM. Participation in boys and girls clubs and relationships to youth outcomes. Journal of Community Psychology, January 2003; 31(1): 39-55.
23. AHERN N. Using the Internet to conduct research. Nurse Researcher, 2005; 13: 55-70.
24. CANTRELL MA, LUPINACCI P. Methodological issues in online data collection. Journal of Advanced Nursing, December 2007; 60(5): 544-549.
25. SHIELDS CM. Giving voice to students: Using the internet for data Collection. Qualitative Research, 2003; 3(3): 397-414.
26. LEE J, MACDONALD D. Rural young people and physical activity: understanding participation through social theory. Sociology of Health and Illness, April 2009; 31(3): 360-374.
27. ARMSTRONG D, HUMPHREY N. Reactions to a diagnosis of dyslexia among students entering further education: development of the "resistance-accommodation" model. British Journal of Special Education, June 2009; 36(2): 95-102.
28. AGABRIAN M. Relationships between school and family: The adolescents' perspective. Forum: Qualitative Social Research, January 2007; 8(1): 1-24.
29. EAKLE AJ. Museum literacies and adolescents using multiple forms of texts "On their own". Journal of Adolescent & Adult Literacy, November 2009; 53(3): 204-214.
30. RODRIGUEZ T. Dominicanas entre La Gran Manzana y Quisqueya: Family, schooling, and language learning in a transnational context. The High School Journal, Apr-May 2009; 92(4): 16-33.
31. PAONE TR, MALOTT KM, MALDONADO JM. Exploring group activity therapy with ethnically diverse adolescents. Journal of Creativity in Mental Health, October 2008; 3(3): 285-302.
32. CAMERON C, LAU C, TAPANYA S. Passing it on during a day in the life of resilient adolescents in diverse communities around the globe. Child & Youth Care Forum, 2009; 38(6): 305-325.

33. POLANSKY M, SCULL NC, VILLANUEVA AM, IKAMBANA P. Adolescent Boys in an Extended Day Treatment Program for Behavior Problems and Their Reflections About Relationships with Women and Girls. *Journal of Emotional Abuse*, 2007; 7(4), 1-25.
34. VO-JUTABHA ED, DINH KT, MCHALE JP et al. A qualitative analysis of Vietnamese adolescent identity exploration within and outside an ethnic enclave. *Journal of Youth & Adolescence*, May 2009; 38(5): 672-690.
35. HESSLER RM, DOWNING J, BELTZ C et al. Qualitative research on adolescent risk using e-mail: a methodological assessment. *Qualitative Sociology*, 2003; 26(1): 111-114.
36. VAN BLERK L. AIDS, mobility and commercial sex in Ethiopia: implications for policy. *AIDS Care*, January 2007; 19(1): 79-86.
37. KING R, BAMBLING M, LLOYD C et al. Online counseling: the motives and experiences of young people who choose the Internet instead of face to face or telephone counseling. *Counseling & Psychotherapy Research*, 2006; 6(3): 169-174.
38. BEE HL, BOYD DR. Les âges de la vie : psychologie du développement humain. (2<sup>e</sup> éd) Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique, 2003.
39. HAINES RJ, JOHNSON JL, CARTER CI et al. "I couldn't say, I'm not a girl" – Adolescents talk about gender and marijuana use. *Social Science & Medicine*, June 2009; 68(11): 2029-2036.
40. CHEUK WS, CHAN ZCY. ICQ (I seek you) and adolescents: A quantitative study in Hong Kong. *CyberPsychology & Behavior*, February 2007; 10(1): 108-114.
41. COLLINS M, SHATTEL M, THOMAS SP. Problematic interviewee behaviours in qualitative research. *Western Journal of Nursing Research*, March 2005; 27(2): 188-99.
42. MCEWAN MJ, ESPIE CA, METCALFE J et al. Quality of life and psychosocial development in adolescents with epilepsy: a qualitative investigation using focus group methods. *Seizure*, January 2004; 13(1):15-31.
43. BURROWS A, JOHNSON S. Girls' experiences of menarche and menstruation. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 2005; 23(3): 235-249.
44. DICKERSON VC, ZIMMERMAN JL. Families with adolescents: Escaping problem lifestyles. *Family Process*, December 1992; 31(4): 351-363.

Tableau 3

*Avantages et limites des différentes méthodes de collecte de données qualitatives*

	Avantages	Limites
Entrevue individuelle en face à face	Permet de développer la réflexion critique du participant par rapport à un phénomène particulier. Tient compte de la diversité d'expériences dans les différentes classes sociales ou culturelles. Permet d'explorer les expériences et perceptions spécifiques.	Peut être difficile pour l'adolescent à cause de la présence de chercheurs adultes. Peut sembler contenir des questions intimidantes.
Entrevue individuelle à distance	Réduit l'impact de l'écart d'âge entre les chercheurs et les adolescents. Réduit l'influence du chercheur sur les idées des adolescents. Offre l'anonymat.	
Entrevue de groupe	Encourage la socialisation. Permet de dialoguer ouvertement avec les autres participants. Donne l'occasion de discuter de sujets qui sont rarement abordés.	Peut compliquer la transcription des enregistrements en cas de grands groupes, en raison des participants qui ont tendance à parler entre eux.
Questionnaire	Offre l'anonymat. Permet de recueillir et d'analyser une grande quantité de données qualitatives. Permet de modifier les réponses initiales.	N'offre pas la possibilité d'assurer un suivi avec les participants. Ne permet pas aux adolescents de discuter au-delà des questions posées.

## **Chapitre II**

Quand les adolescents réfugiés d'origine africaine immigrerent au Québec :  
représentations de leur expérience migratoire

QUAND LES ADOLESCENTS RÉFUGIÉS D'ORIGINE AFRICAINE IMMIGRENT AU  
QUÉBEC : REPRÉSENTATIONS DE LEUR EXPÉRIENCE MIGRATOIRE<sup>1</sup>

WHEN AFRICAN REFUGEE ADOLESCENTS IMMIGRATE TO QUEBEC:  
REPRESENTATIONS OF THEIR MIGRATION EXPERIENCES

Assumpta NDENGEYINGOMA, B.Sc.Inf., M.Sc.Inf., Ph.D. (c) (psychologie)  
Professeure  
Membre du Centre d'études et de recherche en intervention familiale (CERIF)  
Membre régulier du Groupe interdisciplinaire de recherche en sciences de la santé et milieux favorables (GIRESSS)  
Département des sciences infirmières  
*Université du Québec en Outaouais*  
C.P. 1250, succ. Hull  
Gatineau (Québec), Canada J8X 3X7  
Tél. : 819-595-3900, poste 2274  
Téléc. : 819-595-2202  
[assumpta.ndengeyingoma@uqo.ca](mailto:assumpta.ndengeyingoma@uqo.ca)

Francine DE MONTIGNY, B.Sc.inf., M.Sc.Inf., Ph.D. (psychologie), Post-doc (psychologie)  
Professeure  
Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur la santé psychosociale des familles  
Directrice du Centre d'études et de recherche en intervention familiale (CERIF)  
Responsable du Groupe de recherche sur la santé mentale chez les hommes en période postnatale  
Département des sciences infirmières  
*Université du Québec en Outaouais*  
C.P. 1250, succ. Hull  
Gatineau (Québec), Canada J8X 3X7  
Tél. : 819-595-3900, poste 2257  
Téléc. : 819-595-2202  
[francine.demontigny@uqo.ca](mailto:francine.demontigny@uqo.ca)

Jean-Marie MIRON, Ph.D. (éducation)  
Professeur  
Département des sciences de l'éducation  
*Université du Québec à Trois-Rivières*  
C.P. 500  
Trois-Rivières (Québec), Canada G9A 5H7  
Tél. : 819-376-5156  
Téléc. : 819-376-5195  
[jean-marie.miron@uqtr.ca](mailto:jean-marie.miron@uqtr.ca)

---

<sup>1</sup> Soumis à la Revue québécoise de psychologie (juillet 2012).

## Résumé

*Cet article examine les représentations des adolescents réfugiés d'origine africaine et immigrant au Québec de leur expérience migratoire. Douze adolescents réfugiés ont partagé leur expérience migratoire lors d'un ensemble d'entrevues. Les résultats révèlent deux catégories d'expériences. Les expériences prémigratoires se déclinent en quatre sous-catégories : 1) la trajectoire migratoire amorcée dans la petite enfance; 2) les activités quotidiennes; 3) l'omniprésence de la peur et de l'inquiétude; et 4) l'anticipation de l'avenir. Les expériences postmigratoires se caractérisent par trois sous-catégories : 1) la transition scolaire; 2) l'interculturalisme; et 3) le fonctionnement familial. Des perspectives pour la psychologie clinique sont indiquées.*

Mots clés : adolescent, recherche qualitative, immigration, réfugié, intervention clinique.

## Abstract

*This article examines the representations of adolescent refugees of African origin of their experiences as immigrants to Quebec. Twelve adolescent refugees shared their migratory experiences in a series of interviews. The findings reveal two categories of experiences. Premigratory experiences include four sub-categories: (1) the migration trajectory begun in early childhood; (2) daily activities; (3) constant fear and worry; and (4) future expectations. Post-migratory experiences include three sub-categories: (1) the school transition; (2) interculturalism; and (3) family functioning. Perspectives for clinical psychology are advanced.*

Keywords: adolescent, qualitative research, immigration, refugee, clinical intervention.

## CONTEXTE THÉORIQUE

Au cours des dix dernières années, le Canada a accueilli annuellement entre 190 000 et 265 000 immigrants. Selon un rapport de Citoyenneté et Immigration Canada (2010), en 2010, 280 681 immigrants permanents se sont installés au Canada. De ce nombre, 53 982 se sont installés au Québec, dont 22 020 venant des pays d'Afrique et du Moyen-Orient. Ces nouveaux arrivants ont des origines diverses et leurs raisons d'immigrer varient. On compte trois principales catégories d'immigrants permanents au Canada : ceux qui immigrent pour des raisons économiques; ceux qui sont reçus au pays dans le cadre du programme national de regroupement familial; et les réfugiés ou toute autre personne en situation semblable. Cet article vise à examiner les représentations de l'expérience migratoire d'un sous-groupe particulier d'immigrants, soit celui des adolescents réfugiés d'origine africaine.

L'immigration à l'adolescence nécessite une attention particulière, car cette période de vie est propice à des changements complexes sur les plans physiologique, psychologique et social (Colrain & Baker, 2011; Spear, 2000). La période de l'adolescence est associée à l'augmentation de la sensibilité aux facteurs de stress ainsi qu'à l'incidence d'une variété de troubles psychologiques, y compris la dépression, l'anxiété sociale, les troubles alimentaires, l'abus et la dépendance à des substances (Bava & Tapert, 2010). L'immigration à cet âge peut donc prédisposer le jeune à une plus grande vulnérabilité. D'ailleurs, des études ont fait le lien entre l'immigration à l'adolescence et certains problèmes de comportements tels que l'abus d'alcool et de drogues, la sexualité à risque, la délinquance et la violence (Blake, Ledsky, Goodenow, & O'Donnell, 2001; Peña et al., 2008; Turjeman, Mesch, & Fishman, 2008).

Le stress de l'expérience d'immigration chez les adolescents est répertorié comme l'une des causes majeures de détresse psychologique (Birman & Taylor-Ritzler, 2007; Slonim-Nevo, Sharaga, Mirsky, Petrovsky, & Borodenko, 2006). Différents aspects de leur expérience peuvent être à la source de ce stress, entre autres le milieu scolaire. En effet, dans l'étude de Kunz et Hanvey (2000) réalisée auprès de 50 jeunes immigrants âgés de 15 à 24 ans, la majorité des

répondants ont déclaré que leur première année au Canada a été très difficile, notamment à l'école où ils s'étaient sentis isolés. Les études montrent aussi que la précarité dans la dynamique familiale, à la suite de l'immigration, occasionne une confusion des rôles et des conflits intergénérationnels (Chuang & Tamis-LeMonda, 2009; Juang & Alvarez, 2010; Tardif & Geva, 2006). Le milieu d'accueil figure parmi les aspects susceptibles de générer un stress dans l'expérience de l'immigration chez les jeunes. Des études rapportent d'ailleurs que la discrimination est souvent perçue par les adolescents immigrants (Güngör & Bornstein, 2008; Mesch, Turjeman, & Fishman, 2008). Les immigrants qui appartiennent à des minorités visibles et vivent de la discrimination sont plus susceptibles de connaître un déclin de santé en période postmigratoire (De Maio, Eagan, & Kemp, 2010). En définitive, les recherches sur le phénomène de l'immigration permettent de constater que, malgré la diversité des contextes, les expériences postmigratoires des adolescents comportent de nombreuses similitudes. Or, il en est autrement des expériences prémigratoires, celles des personnes ayant immigré pour des raisons économiques se distinguant de celles des réfugiés.

Les études réalisées auprès de réfugiés soulignent que ces derniers peuvent avoir subi ou ont été témoins d'expériences prémigratoires traumatisantes telles que la violence, l'abus sexuel, la perte de membres de la famille et la persécution (Schweitzer, Melville, Steel, & Lacherez, 2006; Walter & Bala, 2004). D'une part, ces traumatismes sont liés à des symptômes du syndrome de stress post-traumatique et de la dépression en période postmigratoire (Goldstein, Wampler, & Wise, 1997; Heptinstall, Sethna, & Taylor, 2004; Schweitzer et al., 2006). D'autre part, les facteurs de stress liés à certaines expériences postmigratoires, comme les difficultés financières de la famille, la discrimination, l'exclusion sociale et l'isolement, contribuent également au développement ou au maintien des symptômes du syndrome de stress post-traumatique, de la dépression et de l'anxiété (Birman & Tran, 2008; Ellis, MacDonald, Lincoln, & Cabral, 2008; Heptinstall et al., 2004; Kirmayer, Lemelson, & Barad, 2007; Montgomery & Foldspang, 2008; Porter & Haslam, 2005; Schweitzer et al., 2006). En

résumé, les traumatismes prémigratoires peuvent augmenter la vulnérabilité vis-à-vis des facteurs de stress durant la période postmigratoire. De plus, les expériences postmigratoires pénibles peuvent provoquer ou exacerber certains troubles de comportement causés par les traumatismes prémigratoires. De ce fait, il importe de ne pas cerner seulement les défis d'intégration vécus par les adolescents, mais aussi de connaître leur perspective quant à leur expérience migratoire afin de porter un regard éclairant sur le développement et la santé psychosociale de ces jeunes réfugiés.

Au Québec, les obstacles et défis liés à l'intégration des jeunes réfugiés sont rapportés entre autres par la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI, 2011). Selon des intervenants d'organismes communautaires œuvrant à l'intégration des nouveaux arrivants, ces obstacles et défis peuvent être synonymes de conflits de valeurs, d'intégration difficile à l'école et d'une faible réussite scolaire, d'une maîtrise insuffisante du français, de précarité socioéconomique, d'isolement, d'une méconnaissance des services publics ainsi que d'un recours insuffisant à des services de santé et psychosociaux ou encore à des activités parascolaires (TCRI, 2011). Toujours dans un contexte québécois, force est de constater qu'il n'y a que peu d'études réalisées auprès des adolescents réfugiés qui sont originaires de l'Afrique subsaharienne. Les expériences prémigratoires des adolescents d'Afrique subsaharienne qui sont réfugiés au Québec peuvent augmenter leur vulnérabilité vis-à-vis des facteurs de stress en période postmigratoire. Dans le même ordre d'idées, les expériences postmigratoires peuvent aussi causer ou raviver certains problèmes liés aux traumatismes du passé, d'où l'importance de connaître l'ensemble de ces expériences migratoires et de savoir comment ces adolescents réfugiés d'origine africaine immigrant au Québec se les représentent. Une meilleure connaissance des représentations des adolescents réfugiés de leur expérience migratoire permettrait d'améliorer l'intervention culturelle en psychologie clinique.

## MÉTHODOLOGIE

Cette étude qualitative de type phénoménologique cherche à examiner les expériences migratoires des adolescents, leurs perceptions et le sens qu'ils donnent à leurs expériences (Gillis & Jackson, 2002; Morrow, 2005; Sanger, Moore-Brown, Montgomery, Rezac, & Keller, 2003). Cette approche est ici choisie pour comprendre comment les adolescents réfugiés d'origine africaine immigrant au Québec se représentent leurs expériences migratoires.

### Méthodes de collecte de données

Des méthodes de collecte de données complémentaires permettent de saisir le sens des expériences des jeunes, d'optimiser la qualité de la narration des expériences migratoires et de motiver les adolescents réfugiés à participer à l'étude. L'entrevue individuelle semi-dirigée, l'auto-enregistrement et les entretiens basés sur la technique de l'entretien d'explicitation sont les méthodes de collecte de données adoptées. Elles sont utilisées dans un ordre séquentiel, tel que décrit ci-après.

L'entrevue individuelle semi-dirigée permet d'explorer les expériences vécues par chaque participant. Cette méthode de collecte de données offre l'occasion d'expliciter les thèmes ou concepts qui peuvent être similaires d'un individu à l'autre au terme d'une analyse superficielle, bien que, en réalité, ils soient tout à fait différents après un examen attentif (Rich & Cinamon, 2007). Dans cette étude, l'entrevue individuelle en face à face est d'une durée de 30 à 45 minutes. Elle est effectuée au domicile du participant ou dans un local de recherche à l'Université du Québec en Outaouais (UQO).

Les entrevues individuelles en face à face peuvent imposer des pressions au répondant en raison de la différence de statut entre le chercheur et le participant. Cette différence peut provoquer une tendance chez le répondant qui donnera certaines réponses plutôt que d'autres pour éviter d'être mal jugé (Collins, Shattel, & Thomas, 2005). Pour combler cette lacune, la méthode de collecte de données par l'auto-enregistrement s'ajoute à l'entrevue individuelle.

La méthode de l'auto-enregistrement permet aux adolescents de rapporter les événements qu'ils trouvent significatifs au quotidien pendant une période pré-déterminée, soit quatre jours pour notre étude, répartis en jours de semaine ( $n = 2$ ) et de fin de semaine ( $n = 2$ ). Les participants peuvent ainsi exprimer leur point de vue, leurs sentiments et réactions par rapport à l'événement rapporté. L'auto-enregistrement est expliqué aux adolescents lors de l'entrevue individuelle initiale et le matériel requis, c'est-à-dire un enregistreur numérique et un guide, leur sont remis. Certes, cette méthode de collecte de données permet de recueillir les points de vue des adolescents en ce qui concerne leurs expériences migratoires, mais elle n'offre pas la possibilité de faire un suivi avec eux ni de s'engager dans une discussion plus approfondie pour comprendre tel fait, telle réaction ou tel sentiment. Pour cette raison, l'auto-enregistrement est suivi d'une deuxième entrevue individuelle, celle-ci se basant sur la technique de l'entretien d'explicitation.

L'entretien d'explicitation (EDE) vise à perfectionner la description d'une expérience (Vermersch, 2006). L'entretien de type explicitatif effectué auprès des adolescents s'inspire des neuf procédés de l'EDE tels que proposés par Petitmengin (2006) : relancer, stabiliser l'attention, tourner l'attention du « quoi » vers le « comment », passer d'une représentation générale à une expérience singulière, accéder rétrospectivement à l'expérience vécue, orienter l'attention sur les différentes dimensions de l'expérience, approfondir la description jusqu'au niveau de précision requis, approfondir la description des caractéristiques autres que temporelles du vécu et encourager le sujet à trouver ses propres mots. Ainsi, la combinaison de deux entrevues individuelles et de l'auto-enregistrement permet aux participants de partager leurs représentations de leur expérience migratoire et d'étoffer la description de cette dernière.

#### Sélection et caractéristiques des participants

L'étude se déroule dans la ville de Gatineau, dans une région au sud-ouest du Québec (Canada). Selon la politique de régionalisation du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec (MICC, 2010, cité dans Guyon, 2011), l'Outaouais est la

troisième région qui reçoit le plus de réfugiés sélectionnés et pris en charge par le gouvernement. Géographiquement, cette région offre l'occasion aux adolescents qui y immigreront d'interagir, que ce soit par le travail ou des activités sociales et éducatives, avec des jeunes de la province voisine, l'Ontario, qui est majoritairement anglophone. Cette réalité peut augmenter les défis à relever pour bien s'intégrer au nouvel environnement.

Les participants sont recrutés par l'entremise d'un organisme à but non lucratif, Accueil-Parrainage Outaouais (APO), ayant comme mission d'accueillir les nouveaux immigrants et réfugiés qui choisissent de s'installer en Outaouais. L'APO est l'un des 13 organismes québécois mandatés par le MICC (2010, cité dans Guyon, 2011) pour accompagner et soutenir les familles réfugiées durant leur intégration.

Les participants sont sélectionnés par choix raisonné : ils doivent être des adolescents réfugiés provenant de l'Afrique subsaharienne. Les autres critères d'inclusion sont les suivants : être âgés entre 13 et 18 ans; résider au Canada depuis moins de cinq ans; habiter dans la région de l'Outaouais; être capable de parler, comprendre et lire le français et avoir des parents qui comprennent et lisent le français. La diversification des pays d'origine des participants enrichit les données en permettant de recueillir différentes trajectoires migratoires. Lors du recrutement, la recherche est expliquée une première fois aux parents et aux adolescents par l'intervenant d'APO. Les adolescents décident librement s'ils veulent participer à l'étude. Ils sont avisés qu'ils peuvent se retirer en tout temps, sans pénalité et sans jugement. Puis, les coordonnées des volontaires sont remises à la chercheure principale. Ces adolescents sont ensuite contactés par téléphone par celle-ci pour prendre rendez-vous au moment qui leur convient. Lors de cette rencontre, la chercheure explique à nouveau le projet aux parents et aux adolescents, et répond à leurs questions. Elle rappelle aux adolescents qu'ils ont en tout temps le droit de refuser de participer et de retirer leur consentement. Le formulaire de consentement est signé en deux exemplaires et le participant en conserve une copie.

### Portrait des participants

L'échantillon est composé de 12 adolescents réfugiés originaires de l'Afrique subsaharienne et âgés de 13 à 18 ans. La durée de leur séjour au Québec varie entre deux et cinq ans. L'âge de leur première immigration se situe entre zéro et quatre ans. En fait, les données sur les trajectoires migratoires révèlent que, durant une période s'étalant entre neuf et treize ans, trois participants ont vécu dans un seul camp de réfugiés alors que quatre participants ont vécu dans plusieurs camps. Cinq adolescents ont été réfugiés par moments dans un camp, ensuite en dehors du camp. La moitié des participants vivent avec leurs deux parents, quatre participants résident seulement avec leur mère et deux habitent avec leur grand frère. La fratrie est composée de quatre à huit personnes dans 75 % des cas. Le Tableau 4 dresse un portrait des participants.

### L'analyse des données

L'objectif de l'analyse des données est d'examiner les représentations des adolescents réfugiés de leur expérience migratoire. L'analyse qualitative par catégorisation conceptualisante permet de présenter sous forme d'une « brève expression » (c'est-à-dire la catégorie) « un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche ». Les transcriptions mot à mot des entrevues sont analysées afin d'en faire surgir le sens, les événements et les contextes y étant mis en relation (Paillé & Mucchielli, 2003, pp.147-148).

## RÉSULTATS

L'analyse des données permet de dégager deux catégories d'expériences migratoires vécues par les adolescents d'origine africaine immigrant au Québec, soit 1) les expériences prémigratoires et 2) les expériences postmigratoires. Le Tableau 5 en présente une synthèse.

### Les expériences prémigratoires

Les expériences prémigratoires se caractérisent par quatre sous-catégories : 1) la trajectoire migratoire amorcée dans la petite enfance; 2) les activités quotidiennes; 3) l'omniprésence de la peur et de l'incertitude; et 4) l'anticipation de l'avenir.

*La trajectoire migratoire amorcée dans la petite enfance*

L'immigration en bas âge chez les participants implique un séjour prolongé dans les camps ou des transitions dans plusieurs pays. Onze participants disent qu'ils sont devenus réfugiés entre l'âge de 0 et 4 ans. Un des participants est né dans un camp de réfugiés et 75 % des participants ont migré au moins deux fois d'un pays à un autre. Ils expliquent la raison de leur statut de réfugié à partir des récits des membres de la famille. À la question concernant les raisons de leur immigration, tous les participants donnent une réponse semblable aux propos tenus par le sujet G3 (14 ans) : « [J]e ne sais pas, je pense que c'est à cause de la guerre; mes parents m'ont dit qu'on a fui la guerre [...] ». Le fait de grandir dans les camps, ou dans un autre pays, a exposé les participants à la diversité culturelle dès le bas âge. D'ailleurs, tous les participants disent parler la langue des pays africains où ils ont trouvé refuge.

*Les activités de la vie quotidienne*

La sous-catégorie des activités de la vie quotidienne en période pré-migratoire comporte trois types d'activités, soit fréquenter l'école, aider les parents et jouer avec les amis. Tous les participants rapportent de bons souvenirs des périodes de jeux avec leurs amis. Ils spécifient donner encore des nouvelles à ceux-ci par courriel, qu'ils aient immigré en Europe ou en Amérique, ou qu'ils soient restés en Afrique : « Je chatte avec les jeunes avec qui on était ensemble dans les camps en Afrique... J'aimerais aller les voir quelque temps mais je ne peux pas rester là. J'aime être proche de mes parents. » (G1, 17 ans).

*L'omniprésence de la peur et de l'inquiétude*

Malgré cette satisfaction exprimée par rapport aux activités de la vie quotidienne dans les camps, notamment grâce aux bonnes relations entretenues entre jeunes, les participants trouvent que leur condition de réfugiés était difficile. Les trois quarts des participants ont connu la guerre dans les pays où ils étaient réfugiés. Ainsi, ils ont été contraints de se déplacer dans d'autres camps ou de fuir dans d'autres pays. Être réfugié implique vivre avec la peur et l'inquiétude. Les sources majeures de ces sentiments sont la violence perçue dans les camps

ou dans les pays de transition et l'anticipation de la fermeture des camps : « Les enfants ne sont pas bien élevés dans les camps. Il y a toujours des soldats. Tu vois tout ce qui se passe. Des gens qui tuent d'autres gens. Tous les enfants veulent devenir soldats. Je voulais être soldat, mais maintenant ça ne m'intéresse plus. Il y a beaucoup d'enfants dans la rue, beaucoup ne vont pas à l'école. Ils veulent toujours faire ce qu'ils voient. » (G1, 16 ans).

L'inquiétude émerge aussi de l'anticipation de la fermeture des camps. Tous les camps sont des endroits de transition et à risque d'être fermés à tout moment. En se basant sur les propos de leurs parents, tous les participants appréhendaient ce qui aurait pu leur arriver s'ils étaient retournés dans leur pays d'origine. L'incertitude vécue vis-à-vis de la durée d'ouverture des camps de réfugiés provoquait un sentiment d'inquiétude prolongée : « On disait que notre camp va fermer. Moi, je suis née dans le camp. J'entendais qu'il n'y avait pas de paix dans le pays. Alors, s'il n'y pas de paix, pourquoi on était obligé d'y retourner? Je ne comprends pas jusqu'à maintenant. Mes parents me disaient qu'il n'y aura pas d'autres choix. Ça m'inquiétait. » (F6, 15 ans).

#### *L'anticipation de l'avenir*

Malgré l'omniprésence de la peur et de l'inquiétude, les adolescents expliquent qu'ils s'accrochaient à l'idée que leur avenir pourrait être meilleur. L'anticipation de l'avenir se caractérise par la sécurité, la vie normale et le confort matériel. La sécurité est associée à la possibilité de vivre dans un endroit pacifique. Quant à la vie normale, elle fait référence à un désir d'étudier, de travailler et d'avoir des ressources financières pour aider la famille et, ainsi, lui donner un confort matériel.

L'anticipation de l'avenir diffère selon l'expérience prémigratoire. Les quatre jeunes ayant vécu uniquement dans les camps n'ont pas développé d'attentes élevées par rapport à l'avenir. Ils mentionnent ne pas s'être imaginés leur vie au Canada, ne pensant pas y venir. Ils expliquent que leurs parents n'en avaient pas fait la demande, mais que c'est plutôt le Haut Commissariat pour les réfugiés (HCR) qui a choisi leur dossier (G3, 14 ans; G4, 14 ans; F2, 15 ans; F3,

16 ans). Leur anticipation de l'avenir se caractérise alors par l'attente que la paix revienne dans leur pays, pour y retourner. Ceux qui ont connu la vie dans les camps, mais qui en sont sortis pour vivre dans un autre pays africain, savaient que leurs parents avaient fait la demande d'immigrer au Canada, mais ils avaient perdu espoir à cause des longs délais de réponse. Les filles anticipaient un avenir davantage orienté vers une vie normale dans un endroit sécuritaire (F1, 14 ans; F4, 17 ans; F5, 16 ans). Quant aux garçons, leur projection s'orientait plutôt vers une facilité à obtenir des biens matériels en peu de temps (G1, 17 ans; G2, 16 ans; G5, 15 ans). Les expériences prémigratoires ont influencé de diverses manières les expériences postmigratoires, comme le décrit la prochaine section.

#### *Les expériences postmigratoires*

Les expériences postmigratoires se caractérisent par trois sous-catégories : 1) la transition scolaire; 2) l'interculturalisme dans la société d'accueil; et 3) le fonctionnement familial après l'immigration.

##### *La transition scolaire*

La transition scolaire occupe une place importante dans les expériences postmigratoires des adolescents réfugiés. Elle se caractérise par le passage dans une classe d'accueil au Canada et le transfert dans les écoles régulières.

*Le passage dans une classe d'accueil.* Lors de leur arrivée dans la région francophone de l'Outaouais, une partie des participants était allophone et l'autre, anglophone. Arriver au Québec sans connaître la langue française entraîne une fréquentation des classes d'accueil, celles-ci regroupant des immigrants parlant différentes langues. Selon tous les participants, le contexte multilingue de cette classe d'accueil incite à intégrer rapidement l'usage oral du français pour se construire un réseau social, bien que l'anglais soit souvent utilisé en dehors des heures de classe. Tous les participants se disent frustrés par leur placement dans le système d'éducation selon leur âge, même s'ils sont incapables de lire ou d'écrire correctement en français. Pour eux, ces placements occasionnent des résultats scolaires faibles, le

découragement et l'envie de renoncer aux études : « J'ai fait un an dans une école d'accueil pour le français. Après, on m'a mis en secondaire un régulier. C'était très difficile et frustrant. D'habitude, je suis intelligente, mais je ne comprenais rien, je voulais tout laisser. » (F2, 15 ans).

*Le transfert vers une classe régulière.* Cinq des six participants anglophones ont éventuellement choisi de changer de réseau scolaire pour aller étudier en anglais dans la province voisine de l'Ontario, située à une vingtaine de minutes de leur domicile. Ils affirment qu'ils sont contents de ne pas avoir perdu une autre année de scolarité et qu'ils réussissent bien entre autres à parler le français.

*Le transfert vers une classe d'adultes.* Les adolescents allophones à leur arrivée ont vécu le transfert vers des écoles pour adultes. Ils rapportent que ce transfert a compliqué leur trajectoire d'apprentissage, entraînant une perte de motivation académique. Les participants expliquent aussi que, lorsqu'ils perçoivent que la poursuite de leurs études n'aboutira pas à la réussite d'une scolarité complète, l'orientation vers des métiers est complexe, le temps pour accéder aux stages professionnels étant décourageant. L'un des adolescents raconte son expérience : « J'ai grandi dans un camp, je n'ai pas eu la chance de faire le secondaire, car là-bas on a changé souvent de camps. Quand tu arrives ici à 15 ans comme moi, tu fais un an pour apprendre le français, tu as 16 ans, tu t'en vas à l'école des adultes. Première année, tu essaies de comprendre ce que tu apprends et à 17 ans, tu es encore en première ou en deuxième. Ça demande du courage. Même si tu veux arrêter tout et aller faire un stage professionnel, il faut avoir un secondaire deux ou trois... Est-ce qu'on ne peut pas faire les deux en même temps? Ce que je veux dire, c'est que tout est difficile. » (G1, 17 ans).

Les défis liés à la transition scolaire sont aussi plus difficiles à surmonter lorsque les adultes qui sont les plus proches de l'adolescent, entre autres les parents et les enseignants, n'en tiennent pas compte. D'une part, certains récits montrent que les enseignants et les parents ne sont pas conscients de l'étendue de leurs besoins en matière d'appui pour les aider à composer avec ces défis : « Je n'aime pas la façon de comment, à l'école, ils traitent les enfants

immigrants. On a besoin de beaucoup d'explications. Ils ne font pas ça vraiment. Ils ne donnent pas beaucoup d'explications. Ils donnent seulement une place dans la classe et tu études, tu étudies. » (G2, 16 ans). « Mes parents me disent de faire des stages parce je ne suis pas bon à l'école. Que si je fais un stage, je vais me trouver un travail très facilement. Mais moi, je ne trouvais pas ça juste que mes amis vont finir leur secondaire et moi je dois aller en stage. Je ne suis pas bon à l'école, mais je vais essayer. » (G4, 17 ans). D'autre part, les participants reconnaissent le rôle des adultes dans la transition scolaire. Les récits indiquent certaines expériences qui encouragent la persévérence scolaire : « La directrice est venue aujourd'hui et m'a dit que j'ai un prix d'un étudiant qui s'est amélioré. Je lui ai demandé en quoi? C'est vrai que j'étais souvent absent. Elle m'a dit que je me suis amélioré en tout. J'ai eu 75 % et mes absences ont diminué. Elle m'a donné un certificat cadeau, j'étais content. » (G1, 17 ans).

En résumé, la transition scolaire est une expérience significative de l'expérience postmigratoire des adolescents, les classes d'accueil favorisant l'intégration linguistique et socioculturelle. Les défis scolaires augmentent lorsque, après une année dans ces classes, les adolescents réfugiés se dirigent vers les écoles normales ou pour adultes.

#### *L'interculturalisme dans la société d'accueil*

L'interculturalisme dans la société d'accueil est une expérience significative en période postmigratoire. Elle se caractérise par le réseau social des pairs immigrants, les valeurs de la société d'accueil et les perceptions de discrimination raciale.

*Le réseau social des pairs immigrants.* L'interculturalisme dans la société d'accueil (par exemple à l'école et dans leur quartier) offre aux adolescents réfugiés la possibilité de se faire des amis qui vivent aussi l'expérience d'immigration, de même que des amis d'autres cultures.

*Les valeurs de la société d'accueil.* Les jeunes notent que les valeurs de la société d'accueil semblent paradoxales. Tous les participants accueillent favorablement ce qu'ils perçoivent comme une forme disciplinaire plus libérale, soit la liberté d'agir et de s'exprimer. Pour les filles, le phénomène de liberté est davantage associé à la liberté de s'exprimer : « J'aime la liberté,

surtout la liberté d'expression. Dans les familles des immigrants, il y a moins de liberté, disons que les Africains ont leur façon d'éduquer les enfants. Ici, l'éducation à l'école et à la maison c'est différent. À l'école, on peut dire n'importe quoi, mais à la maison, non. » (F3, 16 ans). Pour les garçons, la liberté est plutôt synonyme de liberté d'agir : « J'aime la liberté d'ici. Tu fais tout ce que tu veux : les gens s'en foutent pas mal, alors qu'en Afrique, tout le monde te surveille. » (G1, 17 ans).

Malgré qu'ils apprécient cette discipline libérale, les participants perçoivent aussi un certain laxisme disciplinaire. Ils déplorent que les jeunes québécois ne témoignent pas du même respect envers les adultes que celui auquel ils sont habitués. Certains disent que les jeunes d'ici abusent de leurs droits, tant à l'école qu'auprès de leurs parents : « Je trouve qu'il n'y a pas assez de lois à l'école; même s'il y en a, ce n'est pas strict. Les enfants du secondaire ont trop de liberté qui peut les rendre fous. Ici, tu peux tout faire quand tu es en secondaire. Ce n'est pas bon. Quand c'est trop, ce n'est pas bon. » (F3, 16 ans). « Les adolescents n'ont pas de respect envers leurs parents. Je dirais qu'ici, les enfants ont l'autorité sur les parents alors que chez nous, les parents ont l'autorité sur les enfants. Ici, les enfants commencent très jeunes à dire qu'ils vont appeler la police si on refuse ce qu'ils veulent. Alors, les parents vont faire ce que les enfants veulent. » (F1, 14 ans).

*La discrimination raciale.* Bien que les adolescents réfugiés apprécient la liberté d'agir et de s'exprimer, ils perçoivent aussi ces libertés comme étant parfois excessives et en opposition avec les valeurs de leur société d'origine. De même, ils notent la liberté, la paix et l'éducation que leur apporte l'interculturalisme de la société d'accueil, mais ils perçoivent néanmoins une discrimination raciale à leur égard. Celle-ci est vécue sous forme d'injustice et de mépris : « Il y a les questions que les gens d'ici te posent et tu trouves que c'est raciste. Par exemple, quand tu demandes une chose que tu ne sais pas, ils te demandent, d'où est-ce tu sors toi? » (F2, 15 ans). « Ils croient que, nous les Africains, on pense rien qu'à la bataille. Quand quelque chose se passe dans le quartier, les policiers viennent cogner premièrement à nos portes pour

savoir si nous avons fait quelque chose et je crois que ce n'est pas correct. Ils pensent que, nous les Noirs, on fait plein de bêtises. » (G6, 14 ans).

#### *Le fonctionnement familial*

Les familles immigrantes avaient un mode de fonctionnement dans leur pays d'origine ou de refuge, de même que dans les différents camps fréquentés. L'immigration au Québec amène les familles à revoir leur fonctionnement et à s'ajuster selon leur nouvel environnement. Le fonctionnement familial dans la période postmigratoire se caractérise par la répartition des rôles et des tâches, la communication intrafamiliale, la séparation de la fratrie, les attentes parentales et la disparité entre la discipline familiale et celle imposée par le pays d'accueil.

*La répartition des rôles et des tâches.* Au plan de la répartition des rôles, le discours des participants met en évidence le peu de changements au sein de la famille après l'immigration. Les adolescents reconnaissent qu'ils doivent aider leurs parents afin qu'eux aussi puissent aller à l'école de francisation, faire des stages professionnels ou étudier pour se trouver du travail. Ceci n'est pas perçu comme un problème. Aucun participant ne mentionne la participation de son père aux activités ménagères. Les tâches sont réparties par les mères et seuls les pères en sont exemptés. Ainsi, si les participants disent que rien n'a changé, ces pères ne participaient pas aux tâches ménagères avant de s'installer au Québec. Malgré le fait que les garçons disent y prendre part, les filles trouvent néanmoins qu'elles en font plus : « Les tâches sont séparées, chaque personne sait ce qu'elle doit faire mais les samedis, tout le monde participe au ménage et c'est maman qui divise. Disons que les garçons ne font pas grand-chose que les filles. Et papa... Hé non! » (F1, 14 ans). « On fait presque toutes les mêmes choses parce que ma mère dit qu'il n'y a pas un enfant qui est là pour travailler et l'autre pour s'asseoir. » (G1, 17 ans).

*La communication intrafamiliale.* Les participants perçoivent la communication avec leur père comme étant difficile. Souvent, ils mentionnent que celui-ci ne les écoute pas ou ne prend pas au sérieux ce qu'ils lui disent : « Je parle directement à ma mère parce qu'elle me comprend. Des fois, mon père ne me comprend pas. Donc, je passe toujours par ma mère pour

lui parler. » (G2, 16 ans). « Je parle directement à la personne à qui je veux parler, mais je passe souvent par ma grande sœur et, quand elle refuse, je m'en vais parler à ma mère. Avec mon père, tu as l'impression qu'il ne t'écoute pas, donc je parle à ma mère. » (F1, 14 ans).

La communication avec le père passe donc souvent par la mère, mais les trois quarts des participants déclarent communiquer avec leurs parents par le biais d'un grand frère ou d'une grande sœur. Ce mode d'interaction au sein de la famille démontre que les membres de la fratrie sont très unis. On constate l'influence des plus âgés sur les plus jeunes : « Je demande à ma sœur, car on est du même niveau, on est des jeunes et puis, si ce qu'elle me dit ce n'est vraiment pas comme je le vois, je m'en vais demander à ma mère pour avoir une autre opinion et alors, elle tranche pour nous deux. » (F1, 14 ans). « Si je veux un conseil, je demande à mon grand frère, à ma grande sœur ou à ma mère. Si c'est pour des choses de gars, je demande à mon frère. S'il me dit quelque chose, je l'écoute. Mon frère aide tout le monde et il s'entend bien avec ma mère. » (G5, 15 ans).

*La séparation avec la fratrie.* Lorsqu'ils arrivent au Québec, les jeunes de plus de 18 ans se voient accorder un appartement, souvent dans un quartier qui n'est pas le même que leurs parents, et ce, même s'ils vivaient avec leur famille en Afrique. La moitié des participants disent qu'ils ont des grands frères ou grandes sœurs qui ont eu un appartement à leur arrivée au pays. La perception de cette séparation est partagée. Certains la perçoivent positivement, car les membres d'une grande famille peuvent se diviser en deux groupes et bénéficier de l'espace de deux appartements plutôt que d'un seul. Ils apprécient aussi cette situation, car ils y trouvent un endroit sans contrôle parental. Cependant, les participants envient moins leur grand frère ou grande sœur responsable de l'appartement, trouvant qu'il s'agit de beaucoup de responsabilités pour des jeunes d'à peine 18 ans.

*Les attentes parentales.* Sans distinction de genre, il semble que les parents ont les mêmes attentes envers les participants : ils veulent que leurs enfants étudient pour avoir un bon emploi et qu'ils travaillent pour être autonome financièrement et aider leur famille. Selon la moitié des

participants, plus le niveau de scolarité de leurs parents est élevé, plus leurs attentes concernant la performance scolaire sont élevées. Ces derniers comprennent mieux les défis que représente la transition scolaire pour leurs enfants et les aident plus.

*Les disparités entre la discipline familiale et celle du pays d'accueil.* Le fonctionnement familial est aussi touché par la disparité entre la discipline familiale et celle imposée par le pays d'accueil. Les adolescents réfugiés perçoivent que, dans les familles québécoises, les relations entre les enfants et leurs parents sont centrées sur la négociation, le dialogue et la liberté alors que, dans leur famille, les relations sont plutôt orientées vers l'obéissance, et ce, sans discussion. Cette distance qu'ils perçoivent entre les deux cultures les amène à se questionner sur les fondements des valeurs dans leur famille d'origine. Les filles s'expriment plus que les garçons au sujet des habitudes éducatives familiales avec lesquelles elles ne sont pas d'accord. Elles intègrent de nouveaux comportements en contournant graduellement les interdictions. Les garçons, quant à eux, semblent éprouver plus de difficultés à identifier les habitudes éducatives avec lesquelles ils sont en désaccord. Cependant, ils adoptent de nouveaux comportements plus rapidement que les filles et les reproduisent souvent, tant dans leur famille qu'à l'extérieur, bénéficiant d'une plus grande liberté d'action telle qu'en témoignent ces extraits : « Ici, les jeunes sont libres; en Afrique, tu ne peux pas. À la maison, je vis comme en Afrique. Ma mère veut rester africaine, donc je n'ai pas le choix. J'ai grandi comme ça. Je pense qu'elle dit non même avant de m'écouter. Si, par exemple, je lui dis je m'en vais avec mes amis voir un cinéma, elle va me dire que je sors trop et que ce n'est pas bien pour une fille, que je dois apprendre à rester à la maison. » (F4, 17 ans). « Mes parents ont passé leur jeunesse en Afrique. Ils ne comprennent pas comment être jeunes ici. Tu ne peux pas amener une fille dormir avec toi chez tes parents. C'est hors de question. Alors, c'est mieux de ne pas en discuter, de ne pas le faire et aller coucher avec la fille chez elle. » (G1, 17 ans).

Les résultats de cette étude révèlent que les adolescents se représentent leur expérience migratoire à travers les expériences préémigratoires et postémigratoires. On apprend que les

expériences prémigratoires des adolescents réfugiés d'origine africaine se caractérisent par une trajectoire migratoire amorcée dans la petite enfance, s'inscrivant dans les activités quotidiennes, marquée par l'omniprésence de la peur et l'inquiétude, et l'anticipation de l'avenir. Les expériences postmigratoires se caractérisent par la transition scolaire, l'interculturalisme de la société d'accueil et le fonctionnement familial.

## DISCUSSION

Le but de cet article est d'examiner les représentations des adolescents réfugiés d'origine africaine et immigrant au Québec de leur expérience migratoire. Ces représentations seront discutées selon deux angles, soit les expériences prémigratoires et les expériences postmigratoires, en se penchant particulièrement sur les représentations des adolescents quant à la disparité entre la culture de la société d'accueil et celle de leur culture d'origine ainsi que sur les perspectives dans le domaine de la psychologie clinique.

### Les représentations de l'expérience prémigratoire

Selon différentes études américaines, australiennes et asiatiques, les expériences prémigratoires des refugiés sont en lien avec des problèmes de santé mentale (Birman & Tran, 2008; Chou, Wong, & Chow, 2011; Montgomery & Foldspang, 2008; Schweitzer, Brough, Vromans, & Asic-Kobe, 2011). Bien que le but de la présente étude ne soit pas d'examiner la santé mentale des jeunes, elle met en évidence certains éléments liés à l'expérience prémigratoire des adolescents qui sont susceptibles d'influer sur leur santé mentale. Ainsi, des études ont déjà identifié l'expérience de la violence comme étant intrinsèque à l'expérience prémigratoire des réfugiés (Schweitzer et al., 2006; Walter & Bala, 2004). La présente étude illustre comment les jeunes qui naissent ou grandissent dans les camps se représentent leur expérience en la qualifiant comme étant teintée de l'omniprésence de la peur et de l'inquiétude. Ces sentiments sont souvent induits par les propos de leurs parents, qui leur partagent les événements difficiles vécus dans leur pays d'origine et qui leur transmettent la peur d'y retourner. La peur et l'inquiétude s'inscrivent ainsi dans l'histoire familiale. Les jeunes filles

anticipent leur avenir au Canada en le symbolisant par la sécurité ressentie, alors que les jeunes hommes semblent idéaliser le bien-être matériel qui y sera attaché. Cette anticipation de l'avenir peut influer sur les attentes qu'ils développent envers leur propre réussite scolaire, ainsi que sur celles qu'ils perçoivent chez leurs parents à l'égard de celle-ci.

#### Les représentations des expériences postmigratoires

Des études antérieures ont démontré que l'école était l'endroit le plus stressant en période postmigratoire pour les adolescents immigrants, qu'ils soient ou non réfugiés (Kunz & Hanvey, 2000). Contrairement à l'étude de Kunz et Hanvey (2000) dans laquelle des jeunes ont déclaré que leur première année au Canada avait été particulièrement difficile, surtout sur le plan scolaire, les jeunes de la présente étude révèlent quant à eux que les difficultés débutent au bout d'un an, c'est-à-dire lorsqu'ils sont transférés des classes d'accueil vers les classes régulières ou d'adultes. Il semble que, tant que les adolescents sont entourés d'autres immigrants, la transition scolaire est facilitée. Au-delà des difficultés scolaires, il apparaît que la discrimination raciale devient un enjeu plus probant dans les classes régulières ou d'adultes.

Des auteurs ont relevé comment le système de valeurs de la société d'accueil peut confronter et questionner différentes dimensions des valeurs familiales. Des conflits surgissent dans le fonctionnement des familles immigrantes à cause des changements de rôles et des différences culturelles (Chuang & Tamis-LeMonda, 2009; Maciel, van Putten, & Knudson-Martin, 2009). Dans la présente étude, les adolescents soulignent peu de différences concernant les rôles familiaux. Ils sont plus confrontés par la vision divergente entre les habitudes éducatives de la société d'accueil et celles de leur propre famille. Cette perception d'une divergence sur le plan des valeurs les constraint à réfléchir à leur éducation au sein de leur famille, à repenser leur communication familiale et à se pencher sur les règles régissant les comportements attendus chez les enfants. Comme les autres études réalisées auprès des adolescents immigrants, cette recherche porte à croire que ces derniers veulent conserver certaines caractéristiques de leur culture, telles la langue et les valeurs comme l'attitude de réserve, de politesse et de respect,

tout en voulant accommoder leur culture, en cherchant par exemple à avoir plus de liberté (Nguyen, 2007; Wu & Chao, 2005).

Un dernier élément méritant d'être discuté porte sur le réseau de soutien de ces jeunes. Il est pertinent de noter qu'au-delà de leurs parents, leur fratrie, leurs amis et leurs enseignants, les adolescents participants n'ont nommé aucun autre intervenant susceptible de les soutenir durant leur expérience migratoire. Ces résultats abondent dans le même sens que des observations faites au sein d'organismes communautaires visant l'intégration des nouveaux arrivants. Dans ce milieu, des intervenants rapportent que les adolescents réfugiés recourent de manière insuffisante aux services psychosociaux. Cet élément pose des défis certains pour la psychologie clinique, car il implique que le contact avec les jeunes doit s'effectuer par l'entremise de l'école ou encore des familles. Toutefois, l'ouverture et l'enthousiasme des adolescents immigrants à utiliser la méthode de l'auto-enregistrement, de même que la richesse des événements qu'ils ont ainsi relatés, peuvent ouvrir une piste d'intervention intéressante pour les psychologues œuvrant auprès de cette clientèle. Il est possible que l'auto-enregistrement soit une avenue à considérer pour créer une relation de confiance avec ces jeunes.

#### Limites de l'étude

Les principales limites de cette étude sont liées à la taille de l'échantillon et à la participation volontaire des participants. Il se peut que des adolescents immigrants n'ayant pas participé à l'étude aient un témoignage différent à apporter. De même, la tenue de cette étude dans une région frontalière à l'Ontario peut avoir teinté les résultats, les immigrants de l'Outaouais ayant possiblement un vécu différent de celui de leurs homologues d'autres régions du Québec.

#### CONCLUSION

Cet article a décrit les représentations qu'ont les adolescents réfugiés d'origine africaine ayant immigré au Québec de leur expérience migratoire. L'analyse des données révèle que leur expérience prémigratoire porte sur la trajectoire de migration entamée dès la petite enfance et caractérisée par les activités quotidiennes, l'omniprésence de la peur et de l'incertitude ainsi que

l'anticipation de l'avenir. Les représentations des adolescents ont mis en lumière leurs traumatismes, mais aussi leur force pour composer avec ce vécu. Les expériences postmigratoires concernent la transition scolaire, l'interculturalisme dans la société d'accueil et le fonctionnement familial après l'immigration. Ces représentations des jeunes réfugiés permettent de souligner leurs réflexions et analyses à propos de leur pays d'accueil.

Certaines recommandations émanent de ces constats. Le milieu scolaire et familial étant au cœur des expériences postmigratoires des adolescents, il importe que les chercheurs y posent un regard. D'ailleurs, les études auprès des adolescents réfugiés devraient inclure les personnes qui influencent directement leur transition scolaire, soit les enseignants et les parents, de sorte à mieux comprendre les enjeux liés aux difficultés rencontrées. Sur le plan de la pratique clinique auprès des adolescents immigrants et de leur famille, cette étude souligne la pertinence d'une évaluation précoce de la santé psychosociale des adolescents réfugiés récemment immigrés, ainsi que d'une réévaluation annuelle. Une intervention clinique qui s'intéresserait aux croyances, aux visions et aux valeurs des adolescents permettrait de les accompagner dans leur intégration, tout en soutenant le développement de leur identité personnelle. La méthode de l'auto-enregistrement s'avère une manière intéressante d'encourager les jeunes à raconter leur expérience et, en ce sens, il s'agit d'un outil pertinent pour l'intervenant psychosocial. L'occasion serait propice aussi pour porter plus d'attention aux forces des adolescents réfugiés et de leur famille, ce qui permettrait aux intervenants de reconnaître leurs compétences. Ainsi, les interventions tiendraient compte de la personne rencontrée dans toutes ses dimensions, attestant de sa trajectoire passée afin de mieux la guider vers le parcours qui l'attend.

## RÉFÉRENCES

- Bava, S., & Tapert, S. F. (2010). Adolescent Brain Development and the Risk For Alcohol and Other Drug Problems. *Neuropsychology Review*, 20(4), 398-413.
- Birman, D., & Taylor-Ritzler, T. (2007). Acculturation and Psychological Distress Among Adolescent Immigrants From the Former Soviet Union: Exploring the Mediating Effect of Family Relationships. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(4), 337-346.
- Birman, D., & Tran, N. (2008). Psychological Distress and Adjustment of Vietnamese Refugees In the United States: Association With Pre- and Postmigration Factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78, 109-120.
- Blake, S. M., Ledsky, R., Goodenow, C., & O'Donnell, L. (2001). Recency of Immigration, Substance Use, and Sexual Behavior Among Massachusetts Adolescents. *American Journal of Public Health*, 91, 794-798.
- Chou, K. L., Wong, W. K. F., & Chow, N. W. S. (2011). Interaction Between Pre- and Post-Migration Factors On Depressive Symptoms In New Migrants To Hong Kong From Mainland China. *Community Mental Health Journal*, 47(5), 560-567.
- Chuang, S., & Tamis-LeMonda, C. (2009). Gender Roles In Immigrant Families: Parenting Views, Practices, and Child Development. *Sex Roles*, 60, 451-455.
- Citoyenneté et Immigration Canada. (2010). *Faits et chiffres, Aperçu de l'immigration – Résidents permanents et temporaires*. Récupéré le 16 mars 2012 de <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/menu-faits.asp>
- Collins, M., Shattel, M., & Thomas, S. P. (2005). Problematic Interviewee Behaviors In Qualitative Research. *Western Journal of Nursing Research*, 27(2), 188-199.
- Colrain, I. M., & Baker, F. C. (2011). Changes In Sleep As A Function of Adolescent Development. *Neuropsychology Revue*, 21, 5-21.
- De Maio, F. G., & Eagan Kemp, E. (2010). The Deterioration of Health Status Among Immigrants To Canada. *Global Public Health*, 5(5), 462-478.
- Ellis, B. H., MacDonald, H. Z., Lincoln, A., & Cabral, H. (2008). Mental Health of Somali Adolescent Refugees: The Role of Trauma, Stress, and Perceived Discrimination. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(2), 184-193.
- Gillis, A., & Jackson, W. (2002). *Research for nurses: methods and interpretation*. Philadelphia: F.A. Davis.
- Goldstein, R. D., Wampler, N. S., & Wise, P. H. (1997). War Experiences and Distress Symptoms of Bosnian Children. *Pediatrics*, 100, 873-878.
- Güngör, D., & Bornstein, M. H. (2008). Gender, Development, Values, Adaptation, and Discrimination In Acculturating Adolescents: The Case of Turk Heritage Youth Born and Living In Belgium. *Sex Roles*, 60, 537-548.

- Guyon, S. (2011). The Resettlement of Refugees Selected Abroad In Quebec – A Well-Kept Secret! *International Settlement Canada (INSCAN)*, 24(3-4), 16-18.
- Heptinstall, E., Sethna, V., & Taylor, E. (2004). PTSD and Depression In Refugee Children: Association With Pre-Migration Trauma and Post-Migration Stress. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13, 373-380.
- Juang, L. P., & Alvarez, A. A. (2010). Discrimination and Adjustment Among Chinese American Adolescents: Family Conflict and Family Cohesion As Vulnerability and Protective Factors. *American Journal of Public Health*, 100, 2403-2409.
- Kirmayer, L. J., Lemelson, R., & Barad, M. (2007). *Understanding trauma: integrating biological, clinical, and cultural perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kunz, L., & Hanvey, L. (2000). *Les jeunes immigrants au Canada*. Ottawa : Conseil canadien de développement social.
- Maciel, J. A., van Putten, Z., & Knudson-Martin, C. (2009). Gendered Power In Cultural Contexts: Part 1: Immigrant Couples. *Family Process*, 48(1), 9-23.
- Mesch, G., Turjeman, H., & Fishman, G. (2008). Perceived Discrimination and the Well-Being of Immigrant Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(5), 592-604.
- Montgomery, E., & Foldspang, A. (2008). Discrimination, Mental Problems and Social Adaptation In Young Refugees. *European Journal of Public Health*, 18, 156-161.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and Trustworthiness In Qualitative Research In Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260.
- Nguyen, C. A. T. (2007). *Comparison of parent- and self-ratings of behavioral and emotional problems in Vietnamese adolescents in the United States as related to level of acculturation*. Los Angeles: Thesis (Ph. D.), Alliant International University.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Peña, J. B., Wyman, P. A., Brown, H., Matthieu, M. M., Olivares, T. E., Hartel, D., & Zayas, L. H. (2008). Immigration Generation Status and Its Association With Suicide Attempts, Substance Use, and Depressive Symptoms Among Latino Adolescents In the USA. *Prevention Science*, 9, 299-310.
- Petitmengin, C. (2006). Describing One's Subjective Experience In the Second Person, An Interview Method for the Science of Consciousness. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 5, 229-269. Récupéré le 15 juillet 2008 de <http://claire.petitmengin.free.fr/topic2/m-thode-d-entretien.pdf>
- Porter, M., & Haslam, N. (2005). Predisplacement and Postdisplacement Factors Associated With Mental Health of Refugees and Internally Displaced Persons: A Meta-Analysis. *Journal of the American Medical Association*, 294(5), 602-612.
- Rich, Y., & Cinamon, R. G. (2007). Conceptions of Spirituality Among Israeli Arab and Jewish Late Adolescents. *Journal of Humanistic Psychology*, 47(1), 7-29.

- Sanger, D., Moore-Brown, B., Montgomery, J., Rezac, C., & Keller, H. (2003). Female Incarcerated Adolescents With Language Problems Talk About Their Own Communication Behaviors and Learning. *Journal of Communication Disorders*, 36(6), 465-486.
- Schweitzer, R., Brough, M., Vromans, L., & Asic-Kobe, M. (2011). Mental Health of Newly Arrived Burmese Refugees In Australia: Contributions of Pre-Migration and Post-Migration Experience. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 45(4), 299-307.
- Schweitzer, R., Melville, F., Steel, Z., & Lacharez, P. (2006). Trauma, Post-Migration Living Difficulties, and Social Support As Predictors of Psychological Adjustment In Resettled Sudanese Refugees. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40, 179-187.
- Slonim-Nevo, V., Sharaga, Y., Mirsky, J., Petrovsky, V., & Borodenko, M. (2006). Ethnicity Versus Migration: Two Hypotheses About the Psychosocial Adjustment of Immigrant Adolescents. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(1), 41-53.
- Spear, L. P. (2000). The Adolescent Brain and Age-Related Behavioral Manifestations. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 24, 417-463.
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes. (TCRI, 2011). *L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec : Perspective des organismes communautaires au service des nouveaux arrivants*. Récupéré le 16 mars 2012 de [http://www.tcri.qc.ca/pdf/divers/2011-03-31\\_divers%20CRAJ.pdf](http://www.tcri.qc.ca/pdf/divers/2011-03-31_divers%20CRAJ.pdf)
- Tardif, C. Y., & Geva, E. (2006). The Link Between Acculturation Disparity and Conflict Among Chinese-Canadian Immigrant Mother-Adolescent Dyads. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 191-211.
- Turjeman, H., Mesh, G., & Fishman, G. (2008). The Effect of Acculturation On Depressive Moods: Immigrant Boys and Girls During Their Transition From Late Adolescence To Early Adulthood. *International Journal of Psychology*, 43, 32-44.
- Vermersch, P. (2006). Vécus et couches des vécus. *Explicite*, 66(11), 32-47.
- Walter, J., & Bala, J. (2004). Where meanings, sorrow, and hope have a resident permit: Treatment of families and children. In J. P. Wilson & B. Drozdek (Eds), *Broken spirits. The treatment of traumatized asylum-seekers, refugees, war and torture victims* (pp. 487-519). New York: Brunner-Routledge.
- Wu, C., & Chao, R. K. (2005). Intergenerational Cultural Conflicts In Norms of Parental Warmth Among Chinese American Immigrants. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 516-523.

Tableau 4  
Présentation des participants

Code : G : garçons F : filles	Âge	Années au Canada	Âge au moment de la 1 <sup>re</sup> migration	Composition du milieu de vie
G1	17 ans	3 ans	3 ans, vécu dans les camps, puis en dehors des camps	2 parents, 3 frères et 3 sœurs. Rang dans la fratrie : 2
G2	16 ans	2 ans	3 ans, vécu dans un camp durant 11 ans	2 parents, 3 sœurs. Rang dans la fratrie : 1
G3	14 ans	4 ans	3 ans, vécu dans plusieurs camps durant 6 ans	Mère, 1 frère et 2 sœurs qui vivent en Afrique. Rang dans la fratrie : 3
G4	17 ans	3 ans	4 ans, vécu dans plusieurs camps durant 10 ans	Mère, 3 frères. Rang dans la fratrie : 3
G5	15 ans	3 ans	Ne sait pas, trop jeune, vécu dans un camp, puis en dehors des camps	2 parents, 3 frères, 2 sœurs. Rang dans la fratrie : 4
G6	14 ans	3 ans	2 ans, vécu dans plusieurs camps, puis en dehors des camps	Parents en Afrique, 4 frères et 3 sœurs. Rang dans la fratrie : 8
F1	14 ans	4 ans	2 ans, pas vécu dans un camp	2 parents, 2 sœurs, 2 frères. Rang dans la fratrie : 2
F2	15 ans	3 ans	3 ans, vécu dans un camp durant 9 ans	Mère, 2 frères, 2 sœurs. Rang dans la fratrie : 3
F3	16 ans	3 ans	4 ans, vécu dans plusieurs camps pendant 9 ans	Mère, 2 frères, 6 sœurs Rang dans la fratrie : 3
F4	17 ans	4 ans	4 ans, vécu dans un camp, puis en dehors du camp	2 parents, 2 sœurs, 2 frères. Rang dans la fratrie : 1
F5	16 ans	3 ans	2 ans, vécu dans un camp puis en dehors du camp	Pas de parents, vit avec ses 2 frères. Rang dans la fratrie : 3
F6	15 ans	2 ans	Née dans un camp, vécu dans un camp durant 13 ans	2 parents, 2 sœurs, 4 frères. Rang dans la fratrie : 6

Tableau 5  
Catégories, sous-catégories et sous-thèmes

Catégories	Sous-catégories	Sous-thèmes
Expériences prémigratoires	Trajectoire migratoire amorcée dans la petite enfance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Séjour prolongé dans les camps</li> <li>• Transitions d'un pays à l'autre</li> <li>• Motifs familiaux en lien avec la guerre</li> </ul>
	Activités quotidiennes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fréquentation de l'école</li> <li>• Aide aux parents</li> <li>• Jeux avec les amis</li> </ul>
	Omniprésence de la peur et de l'incertitude	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Violence perçue</li> <li>• Anticipation de la fermeture des camps</li> </ul>
	Anticipation de l'avenir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sécurité</li> <li>• Vie normale</li> <li>• Confort matériel</li> <li>• Différence selon l'expérience prémigratoire vécue</li> <li>• Différence selon le sexe</li> </ul>
Expériences postmigratoires	Transition scolaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passage dans une classe d'accueil</li> <li>• Transfert vers une classe régulière</li> <li>• Transfert vers une classe d'adultes</li> <li>• Rôle des enseignants et des parents</li> </ul>
	Interculturalisme dans la société d'accueil	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réseau social des pairs immigrants</li> <li>• Valeurs de la société d'accueil</li> <li>• Discrimination raciale</li> </ul>
	Fonctionnement familial après l'immigration	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Répartition des rôles et des tâches</li> <li>• Communication intrafamiliale</li> <li>• Séparation avec la fratrie</li> <li>• Attentes parentales</li> <li>• Disparités entre la discipline familiale et celle du pays d'accueil</li> </ul>

### **Chapitre III**

Le développement de l'identité personnelle chez les adolescents réfugiés :  
éléments facilitants et éléments contraignants

# **Le développement de l'identité personnelle chez les adolescents réfugiés : éléments facilitants et éléments contraignants<sup>1</sup>**

**Assumpta Ndenegeingoma**

(Département des sciences infirmières,) Université du Québec en Outaouais, CAN

**Francine de Montigny**

(Département des sciences infirmières,) Université du Québec en Outaouais, CAN

**Jean-Marie Miron**

(Département des sciences de l'éducation,) Université du Québec à Trois-Rivières, CAN

## **Corresponding author:**

Assumpta Ndenegeingoma, Département des sciences infirmières, Université du Québec en Outaouais, C.P. 1250, succ. Hull, Gatineau (Québec) J8X 3X7 CANADA

Email: [assumpta.ndenegeingoma@uqo.ca](mailto:assumpta.ndenegeingoma@uqo.ca)

---

<sup>1</sup> Article traduit et soumis à Journal of Child Health Care (novembre 2012), accepté pour publication (avril 2013), Ndenegeingoma, A., de Montigny, F., & Miron, J. M. (2013). Development of personal identity among refugee adolescents: facilitating elements and obstacles.

## **Le développement de l'identité personnelle chez les adolescents réfugiés : éléments facilitants et éléments contraignants**

### **Résumé**

Cette étude qualitative examine ce qui contribue au développement de l'identité personnelle chez les adolescents réfugiés d'origine africaine qui ont immigré au Québec. Pour ce faire, douze adolescents ont participé à une entrevue individuelle et ont utilisé l'auto-enregistrement. Les résultats de l'étude montrent que le développement de l'identité personnelle chez ces jeunes est influencé, de façon directe et indirecte, par des caractéristiques personnelles, par l'environnement et par les relations interpersonnelles. Les éléments facilitant ce développement identitaire, de même que ceux qui le contraignent, sont identifiés pour permettre de mieux soutenir l'éducation à la santé chez les adolescents réfugiés.

### **Mots clés**

Adolescent, réfugié, identité personnelle, recherche qualitative

### **Abstract**

This qualitative study examines what contributes to the development of personal identity among refugee adolescents of African origin who have immigrated to Quebec. For this purpose, twelve adolescents participated in individual interviews and in self-recorded interviews. The research findings show that the development of young people's personal identity is directly and indirectly influenced by personal characteristics, the environment and interpersonal relationships. We identify both elements that facilitate the development of personal identity, and obstacles to such development so as to provide better support for health education among refugee adolescents.

### **Key words**

Adolescent, refugee, personal identity, qualitative research

## Introduction

S'établir dans un autre pays, que ce soit de façon temporaire ou permanente, affecte différemment chaque individu. La santé des immigrants peut potentiellement se détériorer selon le temps de la vie où survient l'immigration, selon l'ethnicité et selon le type d'immigration; le statut de réfugié est particulièrement à risque (De Maio & Kemp, 2010; Levitt, Lane, & Levitt, 2005). D'après les études s'intéressant aux adolescents réfugiés, les traumatismes préémigratoires peuvent engendrer des problèmes psychologiques en période postémigratoire (Heptinstall, Sethna, & Taylor, 2004; Schweitzer, Brough, Vromans, & Asic-Kobe, 2011). De plus, le stress, qu'il soit issu des difficultés financières de la famille, de la discrimination, de l'exclusion sociale ou de toute autre expérience postémigratoire, contribue lui aussi à créer ou à maintenir des problèmes d'ordre psychologique (Ellis et al., 2010; Heptinstall et al., 2004). Même si les écrits se consacrent presque exclusivement à la psychopathologie des adolescents réfugiés, des auteurs ont souligné l'importance de ne pas les considérer seulement sous cet angle (Montgomery, 2010; Rousseau & Drapeau, 2003). Les jeunes réfugiés doivent non seulement composer avec leurs expériences préémigratoires et postémigratoires mais aussi, comme les autres adolescents, répondre aux questions fondamentales concernant leur être en devenir, ce qui contribue entre autres au développement de leur identité personnelle. Par ailleurs, peu d'études s'attardent aux éléments de l'expérience migratoire qui influencent le développement de leur identité personnelle. Or, dans un contexte d'immigration, ce processus est particulièrement complexe quand il doit être effectué dans un nouveau contexte culturel (Sapru, 2006). L'interprétation personnelle

des expériences de vie occupe alors un rôle particulier dans le développement de l'identité personnelle tel que le soulignent des auteurs comme Berzonsky (2003) et Vleioras et Bosma (2005).

### **Contexte théorique**

L'adolescence est une étape où le jeune devient autonome et développe son identité personnelle. Selon Marcia (1966, 2006), l'identité peut prendre quatre formes chez les adolescents : achevée, forclose, moratoire et diffuse. Chaque forme d'identité et les facteurs qui en favorisent le développement sont décrits par plusieurs études. À titre d'exemple, les adolescents qui ont une identité diffuse n'ont pas d'engagements fermes et ne savent pas définir leurs frontières ni leurs rôles sociaux, ce qui occasionne des problèmes psychologiques (Phillips & Pittman, 2007). Les adolescents qui ont une forte dépendance à leurs pairs, qui résistent difficilement à la pression qu'ils exercent sur eux ou qui s'entourent de gens asociaux sont à risque de développer une identité diffuse (Flum, 1994). Il en est de même pour les adolescents qui vivent dans des familles caractérisées par des conflits et par un modèle parental de type autoritaire. Ainsi, le développement d'une identité diffuse peut découler des relations qu'entretient l'adolescent avec son entourage.

Dans le contexte de l'immigration, la précarité de la dynamique familiale en période postmigratoire occasionne une confusion des rôles et des conflits intergénérationnels (Chuang & Tamis-LeMonda, 2009; Juang & Alvarez, 2010). Dans la société d'accueil, la discrimination perçue confronte les adolescents à des sentiments de solitude, d'anxiété et de somatisation (Juang & Alvarez, 2010), à une diminution de leur estime de soi et à

leur sentiment d'appartenance à leur communauté et à la société en général (Gariba, 2009).

En début d'adolescence, les jeunes immigrés appartenant à une minorité visible développent leur identité personnelle en explorant leur identité raciale et ethnique (Sellers, Caldwell, Schmeelk-Cone, & Zimmerman, 2003; Tsai, 2006). Toutefois, dans ce contexte, leur développement identitaire n'est pas seulement complexifié par la nécessité d'y intégrer le fruit de cette exploration, mais aussi de se définir en fonction des contextes sociaux et culturels qui les entourent (Vo-Jutabha, Dihm, McHale, & Valsiner, 2009).

Dans le cas des adolescents de l'Afrique subsaharienne qui sont réfugiés au Québec, les caractéristiques environnementales, tant familiales que sociales, ainsi que celles personnelles qui contribuent au développement de leur identité personnelle demeurent moins connues. La question qui se pose est la suivante : quelles sont ces caractéristiques? Afin de proposer des pistes d'intervention soutenant un processus de développement optimal chez les adolescents réfugiés, cette étude vise à identifier les éléments facilitant le développement de leur identité personnelle et ceux qui le contraignent.

### **Méthodologie**

Cette étude fait appel à la recherche qualitative de type phénoménologique. Ce type de recherche a été choisi pour comprendre, à partir de la représentation des expériences, les éléments qui contribuent au développement de l'identité personnelle des adolescents en contexte migratoire.

### **Milieu de l'étude et sélection des participants**

L'étude s'est déroulée dans la ville de Gatineau, qui se situe au sud-ouest du Québec (Canada). Les participants ont été recrutés par l'entremise d'Accueil-Parrainage Outaouais (APO). Cet organisme à but non-lucratif a le mandat d'accompagner les familles des réfugiés durant leur intégration.

Les participants ont été sélectionnés par choix raisonné. Les critères d'inclusion étaient les suivants : être réfugié de l'Afrique subsaharienne; avoir entre 13 et 18 ans; résider au Canada depuis moins de cinq ans; parler, comprendre et lire le français; et avoir des parents qui comprennent et lisent le français. Le fait que les pays d'origine des participants soient diversifiés a permis de recueillir différentes trajectoires migratoires.

### **Déroulement de l'étude**

Pour procéder au recrutement, la recherche a été expliquée une première fois aux parents et aux adolescents par un intervenant d'APO. Les adolescents décidaient librement s'ils voulaient participer à l'étude. Ils ont été avisés qu'ils pouvaient se retirer en tout temps, sans pénalité ni jugement. Puis, les coordonnées des volontaires ont été remises à la chercheure principale. Celle-ci a ensuite téléphoné aux adolescents recrutés pour fixer un rendez-vous avec eux. Lors de cette rencontre, la chercheure a expliqué à nouveau son projet aux adolescents et à leurs parents, tout en répondant aux questions. Elle a rappelé aux participants leur droit de refuser de participer et de retirer leur consentement à tout moment.

### Méthodes de collecte de données

Les méthodes utilisées pour collecter les données ont été les suivantes : l'entrevue individuelle semi-dirigée, l'auto-enregistrement et l'entretien basé sur la technique de l'entretien d'explicitation. La complémentarité de ces méthodes a permis de comprendre plusieurs représentations d'un même phénomène, de comparer les perspectives des participants et de compléter ou confirmer les données recueillies. La collecte de données s'est déroulée en trois temps.

D'abord, l'entrevue individuelle semi-dirigée a permis d'explorer les représentations de l'expérience migratoire de chaque participant. Cette entrevue en face à face était d'une durée de 30 à 45 minutes. Elle a été effectuée au domicile du participant ou dans un local de recherche à l'Université du Québec en Outaouais (UQO).

Ensuite, la méthode de l'auto-enregistrement a donné l'occasion aux adolescents d'exprimer leur point de vue et leurs sentiments par rapport à ce qu'ils avaient trouvé significatif durant une période prédéterminée. Cette période couvrait quatre jours : deux pendant la semaine et deux la fin de semaine ( $n=2$ ). L'auto-enregistrement a été expliqué aux adolescents lors de l'entrevue individuelle et le matériel requis, c'est-à-dire un enregistreur numérique et un guide sur l'auto-enregistrement, leur ont été remis. Comme cette méthode n'offre pas la possibilité d'étayer les raisons qui sous-tendaient les réactions ou sentiments rapportés, elle a été suivie d'une rencontre qui conclut la collecte des données.

Cette dernière rencontre s'est inspirée de l'entretien d'explicitation (EDE). L'EDE vise à perfectionner la description d'une expérience (Vermersch, 2006). Il s'agit d'un

entretien s'inspirant des neuf procédés proposés par Petitmengin (2006) : relancer, stabiliser l'attention, attirer l'attention vers le « comment » plutôt que le « quoi », passer d'une représentation générale à singulière, accéder rétrospectivement à l'expérience vécue, s'orienter vers les dimensions de celle-ci, préciser la description, approfondir l'exploration de caractéristiques autres que temporelles liées au vécu et encourager le participant à trouver ses propres mots. Comme lors de la première entrevue, cette rencontre s'est déroulée au domicile du participant ou dans un local de l'UQO.

L'analyse par catégories conceptualisantes a facilité l'identification des éléments contribuant au développement de l'identité personnelle. Comme l'affirment Paillé et Mucchielli (2003), cette forme d'analyse permet de présenter sous une forme brève les catégories émergentes et de relever les points communs et les idées cohérentes.

### Résultats

Les données analysées provenaient de 12 entrevues individuelles, 12 auto-enregistrements et 12 entretiens d'explicitation. Les participants étaient six filles et six garçons, âgés entre 13 et 18 ans, qui avaient tous amorcé leur trajectoire d'immigration avant l'âge de 4 ans. Leur expérience des camps étaient variées : quatre participants ont vécu dans plusieurs camps de réfugiés, trois n'ont résidé que dans un seul et cinq ont vécu dans un camp de réfugiés, puis en dehors. L'âge à l'arrivée au Canada était entre 10 et 14 ans et l'âge moyen est de 13 ans. La moitié des participants vivait avec leurs deux parents, quatre avec leur mère seulement et deux avec leur frère ainé. Soixante-quinze pour cent des adolescents étaient membres d'une famille de quatre et huit frères et sœurs.

Trois catégories d'éléments contribuaient au développement de l'identité personnelle. Les éléments y contribuant se répartissent dans trois catégories : 1) les caractéristiques personnelles; 2) les relations interpersonnelles; et 3) les caractéristiques de l'environnement. Chaque catégorie comptait une ou plusieurs sous-catégories dont chacune comportait les éléments susceptibles de faciliter ou contraindre le développement de l'identité personnelle des adolescents réfugiés.

### **Les caractéristiques personnelles**

La catégorie des caractéristiques personnelles incluait trois sous-catégories : la capacité d'autocritique, les croyances religieuses et les trajectoires migratoires complexes.

**La capacité d'autocritique.** Dans cette étude, tous les participants étaient capables de nommer trois ou quatre de leurs qualités personnelles et de se reconnaître quelques défauts. À cet égard, ils se comparaient avec leurs pairs et les membres de leur famille. La participante F1 (14 ans) a dit : « Je suis respectueuse à l'école et les autres, tu trouves qu'ils s'en foutent de tout. » Cette capacité d'autocritique contribue au développement de l'identité personnelle car, à la lumière d'une façon personnelle de se percevoir et de se comparer, les adolescents découvrent qui ils sont, ce qu'ils veulent être ou non.

**Les croyances religieuses.** Dix des douze participants se disaient chrétiens. Les valeurs qu'ils ont conservées provenaient des dogmes religieux appris depuis l'enfance. Ces valeurs sont surtout mises de l'avant par les participants pour désapprouver les comportements qu'ils observent chez les autres. Même si presque tous les participants s'identifient au christianisme, ils rapportent qu'ils ont rapporté qu'il leur a été difficile

de garder leurs croyances religieuses, et ce, pour deux raisons : les conseils, donnés par les pasteurs, qu'ils jugent inadaptés à la réalité et la position des amis incroyants. Par souci de conserver leurs relations avec ceux qui n'avaient pas les mêmes attaches religieuses, les participants modifiaient leurs pratiques religieuses en public, comme aller à la messe. « Mes amis ne croient pas en Dieu... Moi, en un an, j'ai déjà changé beaucoup. Je ne prie plus comme avant. », explique G2 (16 ans).

**Les trajectoires migratoires complexes.** Les trajectoires migratoires complexes des adolescents, telles que les transitions par plus d'un pays, font que tous les participants ont décrit leur appartenance ethnoculturelle de manière ambiguë. C'est le cas de F5 (16 ans) : « Quelques fois, je dis que je suis Burundaise. Mais je n'ai pas grandi là. Je préfère dire que je suis Ougandaise parce qu'au moins, je connais différents endroits. » L'immigration a influencé aussi la façon dont les participants ont parlé de leur identité nationale. Sept participants se disent Africains Canadiens; un se disait Canadien et quatre se disaient Africains. Par ailleurs, tous ont dit que pour connaître la culture et l'histoire du Canada et se sentir réellement Canadien, il faut avoir résidé quatre à dix ans dans ce pays.

### **Les relations interpersonnelles**

La catégorie des relations interpersonnelles contribue elle aussi au développement de l'identité personnelle. Cette catégorie contient deux sous-catégories : les relations avec les pairs et la dynamique familiale.

**Les relations avec les pairs.** La sous-catégorie des relations avec les pairs comprend l'acceptation ou le rejet par ceux-ci. Fréquenter les classes d'accueil facilite

les rencontres. Pour les garçons, les jeux de groupe, comme le soccer, initient aussi le face à face avec les pairs. Pour les filles, l'Internet et l'école sont deux lieux où elles s'intègrent à des groupes. Même si tous les participants ont dit avoir des amis de plusieurs origines ethniques, certains se sentaient rejetés par leurs pairs, aussi bien par ceux d'ici que par des immigrés. Être rejeté par des pairs de l'ethnie majoritaire prend une connotation discriminatoire. Pour éviter d'être la cible de préjugés, certains participants ont fait tout pour intégrer le groupe de pairs de l'ethnie majoritaire. Ils sont allés jusqu'à rejeter les pairs de leur propre groupe ethnoculturel, suscitant une réaction réciproque de la part de ces derniers. Fréquenter une personne d'une autre ethnie est une autre raison de rejet. Voici les propos de G4 (17 ans) sur le sujet : « Mes amis noirs disent que je suis trop Canadien et ne peuvent avoir confiance en moi à cause que je sors avec une Québécoise. ». Ce rejet s'accentue par le fait que les jeunes réfugiés ne se sentent acceptés par aucun des deux groupes, ni par leur groupe d'appartenance ethnoculturelle ni par celui de la culture majoritaire.

**La dynamique familiale.** La dynamique familiale comprend des éléments facilitant le développement de l'identité personnelle : les valeurs familiales, la distribution des rôles et les relations entre les membres de la fratrie. Un élément contraignant, soit le contrôle parental, vient compléter l'ensemble formant cette sous-catégorie.

Selon les adolescents rencontrés, les valeurs familiales sont des éléments facilitants dans le développement de leur identité. Parmi ces valeurs se trouvent le respect, la famille, la ténacité et la persévérance. À ce sujet, G2 (16 ans) s'exprime ainsi : « Mes

parents m'ont appris à respecter les autres et les règles. ». Quant à G6 (14 ans), il dit : « Les parents nous disent qu'il faut rester toujours une famille unie et s'aider. ».

En ce qui concerne la distribution des rôles, dans la présente étude, trois quarts des adolescents trouvent que le mot « changement » ne convient pas : ils préfèrent « ajustement » pour en parler. Ils expliquent ce choix terminologique par le fait que certains rôles soient temporaires. Par exemple, s'occuper des frères et sœurs n'est pas un rôle permanent : il durera seulement le temps nécessaire à ce que les parents s'organisent. Pour se décrire eux-mêmes en lien avec leur famille, les participants se basent entre autres sur leur capacité à prendre des responsabilités. Les uns se décrivent comme adolescents, les autres comme adultes et adolescents ou encore seulement comme adultes. Être un modèle dans la fratrie importe aussi. Les liens étroits entre frères et sœurs et le respect de la hiérarchie fraternelle font que les plus âgés deviennent des exemples et des conseillers pour les plus jeunes.

Selon les participants, le contrôle parental agit sur le choix des amis intimes et impose une discipline stricte, sans possibilité de discussion. À cet égard, F2 (15 ans) s'exprime ainsi : « Ils te disent tu dois faire ça. Ils ne te donnent pas de choix. ». Bien que tous expriment de la frustration, les participants ne semblent pas pouvoir en faire part à leurs parents.

### **Les caractéristiques de l'environnement**

Les caractéristiques de l'environnement comprennent la sous-catégorie de la proximité interculturelle. L'environnement dans lequel évoluent les participants permet la rencontre culturelle et interculturelle. En effet, il favorise les échanges avec des gens

de différentes cultures, soit celle d'origine, d'accueil et autres. Cette proximité est appréciée par tous les participants puisqu'elle satisfait leur curiosité d'explorer différentes façons de vivre tout en leur apportant le soutien des autres immigrants. Par exemple, F1 (14 ans) dit qu'elle « [apprend] à connaître ce qu'il y a dans les autres pays. ». F2 (15 ans), pour sa part, indique que « le milieu interculturel [l'aide à] connaître d'autres cultures. ».

Toutefois, chacun des participants observent certains comportements chez leurs pairs, sans distinction d'origine, qui les préoccupent. Parmi ceux-ci, ils nomment entre autres la consommation de la drogue (F3, 16 ans), la consommation précoce des cigarettes (G2, 16 ans) et la sexualité active (F4, 17 ans). Ces observations suscitent un questionnement chez les participants quant à leurs valeurs personnelles, à leurs comportements et aux conséquences de ceux-ci. G1 (17 ans) raconte ce qu'il a vécu : « J'ai essayé la marijuana pour être cool. Ça goûte mauvais. La drogue, ça abime la tête. On voit les gens qui sont fuckés. On y pense moins et on continue. ». Ainsi, les caractéristiques de l'environnement ont un impact sur le développement de l'identité personnelle chez les jeunes réfugiés rencontrés.

## Discussion

Le but de cette étude était d'identifier les éléments facilitant ou contraignant le développement de l'identité personnelle chez les adolescents de l'Afrique subsaharienne qui sont réfugiés au Québec. Les résultats indiquent que les caractéristiques personnelles du jeune et celles de son environnement s'entremêlent pour construire son identité personnelle. Comme certains auteurs l'avaient déjà noté, le développement de l'identité

personnelle des jeunes réfugiés est influencé par les relations avec les pairs et la dynamique familiale (Bosma & Kunnen, 2001; Forthun, Montgomery, & Bell, 2006; Newman, Lohman, & Newman, 2007).

Les adolescents réfugiés semblent être capables de se distancer des pressions de leurs pairs pour prendre conscience d'eux-mêmes. Pour ce faire, ils se basent sur leurs croyances religieuses et leurs valeurs familiales. L'engagement religieux agit dans le développement de l'identité morale en fournissant des occasions de définir des idéaux moraux (Frimer & Walker, 2008). Or, en période postmigratoire, les croyances religieuses des participants à cette étude ont parfois été affectées par les relations avec les pairs, qu'elles soient intimes ou amicales. Par conséquent, certains revoient leur engagement religieux pour être en mesure de se faire des amis.

Pour un individu, les amis sont source objective de validation concernant sa réalité subjective, car dans leurs yeux se trouve le reflet de ce qui est bon pour lui et ce qui ne l'est pas (Erikson, 1968). La proximité interculturelle dans un pays d'accueil comme le Canada offre aux adolescents réfugiés la possibilité de se lier d'amitié avec des gens de tout horizon.

La discrimination perçue par les jeunes et ses conséquences physiques, sociales et psychologiques sont soulignées par plusieurs auteurs (Gariba, 2009; Mesch, Turjeman, & Fishman, 2008). À ce chapitre, cette étude montre que le rejet par les pairs de même ethnie contraint le développement de l'identité personnelle. Cette forme de discrimination rend ambigu le sentiment d'appartenance à la communauté ethnoculturelle, sentiment vacillant entre l'attachement aux origines ethniques et

l'adoption du pays d'accueil. Une telle ambivalence peut aussi être provoquée ou accentuée par une trajectoire migratoire amorcée dans la petite enfance, de multiples migrations ou le fait d'avoir le même statut de réfugié pour de nombreuses années.

En contexte migratoire, la dynamique familiale est sujette à une réorganisation susceptible de modifier les rôles au sein de la famille : ces éléments influent sur le développement de l'identité à l'adolescence (Chuang & Tamis-LeMonda, 2009). La présente étude montre que l'adoption de nouveaux rôles ne cause pas nécessairement de conflits dans la famille des jeunes refugiés, ceux-ci percevant plutôt ces « ajustements » comme une forme d'entraide familiale. Ce soutien mutuel fait d'ailleurs partie des valeurs familiales rapportées. Pour les participants, assumer un nouveau rôle semble préparer aux responsabilités de la vie adulte.

Le contrôle parental est un élément de la dynamique familiale contraignant le développement de l'identité des adolescents (Berzonsk, Branje, & Meeus, 2007). Les jeunes réfugiés dans la présente étude l'ont surtout ressenti dans leur choix d'amis. Toutefois, ce contrôle ne mène pas à l'isolement puisque ces adolescents fréquentent l'école et peuvent aussi communiquer via Internet. Comme Internet se caractérise par la diversité culturelle et linguistique, l'accessibilité, l'interactivité et l'anonymat, il offre aux jeunes immigrés des ressources sociales et émotionnelles, ce qui renforce de nombreux aspects de leur identité en développement (Elias & Lemish, 2009). Même si les participants perçoivent que le contrôle parental est contraignant, l'autorité exercée par les parents dans les premières années après l'immigration semble leur permettre de

respecter les règles et les valeurs familiales. Ainsi encadrés, les adolescents demeurent centrés sur les buts qu'ils veulent atteindre.

Le rôle de la fratrie dans le développement de l'identité personnelle est rarement abordé, mais cette étude permet de s'y attarder. Le respect entre frères et sœurs procure un sentiment de soutien, en plus de fournir un environnement propice à la validation des pensées et des idées qui sont en plein développement. La hiérarchie dans la fratrie fait en sorte que les plus jeunes prennent les plus vieux comme modèles, alors que les ainés doivent chercher de tels exemples parmi leurs pairs.

Les éléments qui facilitent et ceux qui contraignent le développement de l'identité personnelle chez les adolescents refugiés ont été identifiés dans cette étude. Toutefois, certaines limites doivent être considérées. Entre autres, l'étude ne porte que sur le vécu de douze adolescents d'origine subsaharienne vivant au Québec depuis moins de cinq ans. De ce fait, les résultats ne peuvent être généralisés. Une recherche longitudinale permettrait de suivre un groupe d'adolescents pour plusieurs années afin de bien comprendre les processus de changement dans le développement de l'identité personnelle. Faire une étude auprès d'adolescents réfugiés d'autres origines permettrait aussi de compléter la liste des éléments qui contribuent au développement de l'identité personnelle, en examinant par exemple les similitudes et les différences avec les résultats de la présente étude.

### **Conclusion**

Le but de cette étude était d'identifier les éléments facilitant ou contraignant le développement de l'identité personnelle chez les adolescents originaires de l'Afrique

subsaharienne qui sont réfugiés au Québec. Les résultats révèlent que les caractéristiques personnelles, les relations interpersonnelles et les caractéristiques de l'environnement influent sur le développement de l'identité de ces jeunes. Les éléments facilitant le développement de l'identité personnelle sont la capacité d'autocritique, les croyances religieuses, les trajectoires migratoires complexes, les relations avec les pairs, la dynamique familiale et la proximité interculturelle. Or, dans certaines circonstances, ces mêmes éléments peuvent devenir contraignants. De telles connaissances offrent de belles pistes d'interventions en vue de soutenir un sain développement chez les adolescents. En effet, l'infirmière doit porter une attention particulière à la complexité des trajectoires de migration des jeunes réfugiés. Elle peut poser des gestes concrets pour adapter son intervention, comme souligner les capacités d'autocritique d'un adolescent rencontré et valoriser sa capacité à se distinguer des pressions de ses pairs. L'infirmière joue un rôle clé dans le soutien des relations interpersonnelles, tant avec les amis, la fratrie que les parents, par exemple en modelant des modes de communication sains. Elle peut aussi amener le jeune réfugié à réfléchir à la richesse de posséder plus d'une culture. Finalement, l'infirmière peut encourager le jeune à miser sur les éléments qui facilitent le développement de son identité personnelle.

### Références

- Berzonsky, M. D. (2003) Identity style and well-being: Does commitment matter? *Identity*, **3**(3), 131-142.
- Berzonsky, M. D., Branje, S. J. T. & Meeus, W. (2007) Identity processing style, psychosocial resources, and parent-adolescent relations. *Journal of Early Adolescence*, **27**(3), 324-345.
- Bosma, H. A. & Kunnen, S. E. (2001) Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*, **21**(1), 39-66.
- Chuang, S. & Tamis-LeMonda, C. (2009) Gender roles in immigrant families: parenting views, practices, and child development. *Sex Roles*, **60**(7-8), 451-455.
- De Maio, F. G. & Kemp, E. (2010) The deterioration of health status among immigrants to Canada. *Glob Public Health*, **5**(5), 462-78
- Elias, N. & Lemish, D. (2009) Spinning the web of identity: The roles of the Internet in the lives of immigrant adolescents. *New Media and Society*, **11**(4), 533-551.
- Ellis, B. H., Lincoln, A., MacDonald, H. Z., Klunk-Gillis, J., Strunin, L. & Cabral, H. J. (2010) Discrimination and mental health among Somali refugee adolescents: the role of acculturation and gender. *Orthopsychiatry*, **80**(2), 564-75.
- Erikson, E. H. (1968) *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Flum, H. (1994) The evolutive style of identity formation. *Journal of Youth and Adolescence*, **23**(4), 489-498.
- Forthun, L. F., Montgomery, M. J. & Bell, N. J. (2006) Identity formation in a relational context: a person-centered analysis of troubled youth. *Identity*, **6**(2), 141-167.
- Frimer, J. & Walker, L. (2008) Towards a new paradigm of the moral personhood. *Journal of Moral Education*, **37**(3), 333-356.
- Gariba, S. A. (2009) *Race, ethnicity, immigration and jobs: labour market access among Ghanaian and Somali youth in the greater Toronto area* (Unpublished dissertation). Ontario Institute for studies in Education of University of Toronto, Toronto.
- Heptinstall, E., Sethna, V. & Taylor, E. (2004) PTSD and depression in refugee children: Association with pre-migration trauma and post-migration stress. *European Child and Adolescent Psychiatry*, **13**(6), 373-380.

- Juang, L. P. & Alvarez, A. A. (2010) Discrimination and adjustment among Chinese American adolescents: Family conflict and family cohesion as vulnerability and protective factors. *American Journal of Public Health*, **100**(12), 2403-2409.
- Levitt, M., Lane, J. & Levitt, J. (2005) Immigration stress, social support, and adjustment in the first postmigration year: An intergenerational analysis. *Research in Human Development*, **2**(4), 159-77.
- Marcia, J. E. (1966) Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, **3**(5), 551-558.
- Marcia, J. E. (2006) Ego identity and personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, **20**(6), 577-596.
- Mesch, G., Turjeman, H. & Fishman, G. (2008) Perceived discrimination and the well-being of immigrant adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, **37**(5), 592-604.
- Montgomery, E. (2010) Trauma and resilience in young refugees: a 9-year follow-up study. *Psychopathology*, **22**(2), 477-489.
- Newman, B. M., Lohman, B. J. & Newman, P. R. (2007) Peer group membership and a sense of belonging: Their relationship to adolescent behavior problems. *Adolescence*, **42**(166), 241-263.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003) *L'analyse qualitative en sciences sociales et humaines*. Paris : Armand Colin.
- Petitmengin, C. (2006) Describing one's subjective experience in the second person, an interview method for the science of consciousness. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, **5**(3-4), 229-269.
- Phillips, T. M. & Pittman, J. F. (2007) Adolescent psychological well-being by identity style. *Journal of Adolescence*, **30**(6), 1021-1034.
- Rousseau, C. & Drapeau, A. (2003) Are refugee children an at-risk group? A longitudinal study of Cambodian adolescents. *Journal of Refugee Studies*, **16**(1), 67-82.
- Sapru, S. (2006) Parenting and adolescent identity: A study of Indian families in New Delhi and Geneva. *Journal of Adolescent Research*, **21**(5), 484-513.

- Schweitzer, R., Brough, M., Vromans, L. & Asic-Kobe, M. (2011) Mental Health of Newly Arrived Burmese Refugees in Australia: Contributions of Premigration and Postmigration Experience. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, **45**(4), 299-307.
- Sellers, R. M., Caldwell, C. H., Schmeelk-Cone, K. & Zimmerman, M. A. (2003) The role of racial identity and racial discrimination in the mental health of African American young adults. *Journal of Health and Social Behavior*, **44**(3), 302-317.
- Tsai, J. H. C. (2006) Xenophobia, ethnic community and immigrant youth's friendship network formation. *Journal of Adolescence*, **41**(162), 285-298.
- Vermersch, P. (2006) Vécus et couches des vécus. *Explicite*, **66**(11), 32-47.
- Vleioras, G. & Bosma, H. A. (2005) Are identity styles important for psychological well-being? *Journal of Adolescence*, **28**(3), 397-409.
- Vo-Jutabha, E. D., Dihn, K. T., McHale, J. P. & Valsiner, J. (2009) A qualitative analysis of Vietnamese adolescent identity exploration within and outside an ethnic enclave. *Journal of Youth Adolescence*, **38**(5), 672-690.

## **Discussion générale**

Afin de discuter des résultats de cette thèse, les objectifs de recherche s'avèrent être un point de départ. Ces objectifs étaient 1) d'explorer la manière dont les adolescents réfugiés au Québec se représentent leur expérience migratoire, et 2) d'identifier les éléments susceptibles d'influencer le développement de leur identité personnelle. Dans la perspective du modèle bioécologique du développement humain, le développement de l'identité personnelle des adolescents découle des caractéristiques de la personne, de son environnement, du temps et des processus proximaux.

La démarche suivie par cette étude s'amorce par une analyse comparative des méthodes de collecte de données qualitatives utilisées auprès des adolescents, sujet du premier article de cette thèse. Cet article note que la recherche auprès des adolescents a connu un remarquable essor depuis une dizaine d'années, notamment dans le domaine des sciences infirmières. En présentant un tableau des connaissances en la matière, le recours aux méthodes qualitatives dans la collecte de données auprès des jeunes prend tout son sens. Pour ce faire, une revue des écrits a été nécessaire. Celle-ci a permis de repérer les articles pertinents ( $n = 27$ ) issus de bases de données informatisées. Bien que les études recensées portent sur des sujets différents, leurs méthodes de collecte de données auprès des adolescents se ressemblent souvent. La plupart des études utilisent plus d'une technique dans le but de faire preuve de rigueur scientifique et d'encourager les adolescents à s'exprimer de différentes manières. Pour comprendre un phénomène, il

est essentiel d'en appréhender le contexte ainsi que la signification que lui accorde la personne. Le premier article de cette thèse justifie les méthodes de collecte de données utilisées dans la présente étude : l'entrevue semi-dirigée, l'auto-enregistrement et l'entretien d'explicitation. Ainsi, cibler l'expérience explorée et guider l'adolescent dans l'approfondissement de cette expérience a favorisé l'émergence du point de vue des jeunes rencontrés.

Dans le second article, cette thèse s'attarde aux représentations qu'ont les adolescents réfugiés de leur expérience migratoire. Douze jeunes réfugiés d'origine africaine qui ont immigré au Québec ont été rencontrés lors d'une entrevue, d'un auto-enregistrement et d'un entretien d'explicitation. Les résultats révèlent deux catégories d'expériences. Les expériences préémigratoires se déclinent en quatre sous-catégories : 1) la trajectoire migratoire amorcée dans la petite enfance; 2) les activités quotidiennes; 3) l'omniprésence de la peur et de l'inquiétude; et 4) l'anticipation de l'avenir. Les expériences postmigratoires se caractérisent par trois sous-catégories : 1) la transition scolaire; 2) l'interculturalisme; et 3) le fonctionnement familial.

Le troisième article de la thèse porte sur l'identification des éléments qui contribuent au développement de l'identité personnelle chez les adolescents réfugiés d'origine africaine qui ont immigré au Québec. Selon les résultats de l'étude, l'identité personnelle de ces jeunes se développe en étant influencée, de façon directe et indirecte, par des caractéristiques personnelles, par l'environnement et par les relations

interpersonnelles. Parmi les caractéristiques personnelles, on note la capacité d'autocritique, les croyances religieuses et les trajectoires migratoires complexes. La proximité interculturelle dans l'environnement agit à la fois comme élément contraignant et facilitant le développement de l'identité personnelle. Enfin, la catégorie des relations interpersonnelles comprend les relations avec les pairs, ce qui facilite ou non le développement de l'identité personnelle selon que les pairs acceptent ou non le jeune. Enfin, la dynamique familiale comporte des éléments facilitant le développement de l'identité personnelle : les valeurs familiales, la distribution des rôles et les relations entre les membres de la fratrie. Un élément contraignant, soit le contrôle parental, vient compléter cette dernière sous-catégorie.

D'une part, dans le présent chapitre, les enjeux de la recherche qualitative auprès des adolescents réfugiés ainsi que la posture du chercheur sont présentés. D'autre part, les résultats de l'étude sont discutés dans la perspective du modèle bioécologique du développement humain. Les forces et les limites de l'étude sont ensuite présentées. Finalement, des recommandations visant à mieux soutenir l'éducation à la santé chez les adolescents réfugiés conclut ce chapitre.

### **Les enjeux de la recherche qualitative auprès des adolescents réfugiés**

L'un des constats de la présente étude est l'importance des caractéristiques des adolescents dans le choix de méthodes pour effectuer la collecte de données. En effet, le sens accordé à un phénomène n'est pas le même pour l'adolescent et pour le chercheur

(Haines, Johnson, Carter, & Arora, 2009). Les enjeux de la recherche qualitative auprès des adolescents réfugiés peuvent être discutés sous l'angle de la communication, avec une attention particulière portée aux préférences des adolescents selon le genre et leur style de communication au quotidien.

### **La communication : les préférences selon le genre**

La manière de recueillir des données auprès des adolescents doit être adaptée au genre du participant. Des différences existent entre les garçons et les filles dans leur manière respective de communiquer, entre autres à l'égard d'une possible préférence entre l'écrit et l'oral. Selon Vo-Jutabha et al. (2009), le journal comme méthode de collecte de données peut susciter chez les filles une diffusion plus détaillée de leurs pensées, de leurs sentiments et de leurs actions. Leurs récits seraient d'ailleurs plus élaborés, cohérents et réfléchis que ceux de leurs homologues masculins (Fivush, Bohanek, Zaman, & Grapin, 2012). Cette différence entre les récits personnels des garçons et des filles peut être causée par la tendance des adolescentes à penser à des événements passés et à leur donner sens afin de créer des conceptions plus cohérentes d'évaluation de leur passé (Fivush et al., 2012; Habermas & de Silveira, 2008).

Dans la présente étude, les adolescentes ont exprimé facilement leurs pensées lors des entrevues individuelles semi-dirigées, et ce, de façon élaborée. Elles ont fait des liens avec les expériences d'autres jeunes réfugiés. C'est avec clarté qu'elles ont exprimé leur point de vue. Ainsi, leur auto-enregistrement décrivait de façon moins

élaborée leur expérience et faisait référence à ce qu'elles avaient déjà mentionné en entrevue.

Par contre, les entrevues avec les adolescents sont plus courtes qu'avec les adolescentes. Leurs réponses sont concises, malgré l'invitation de la chercheure à ce que leurs propos soient élaborés. Par contre, l'auto-enregistrement leur a permis une description personnelle très élaborée de leurs expériences quotidiennes. Ce médium a semblé permettre aux adolescents de sexe masculin de partager plus librement leurs réflexions personnelles sur des sujets plus sensibles.

### **La communication : leur style de communication au quotidien**

Les études réalisées auprès des adolescents font peu état de la manière dont ils communiquent à l'oral. Dans la présente recherche, les auto-enregistrements de l'ensemble des participants, sans distinction de genre, présentent des particularités langagières complexifiant la compréhension de leurs propos. Les jeunes rencontrés utilisent régulièrement des expressions empruntées à l'anglais, par exemple : « Tu regardes et tu dis : What? »; « Je dis : Yo, man. »; « Fine, on verra. »; « On s'en va chiller. »; et « C'est full intéressant. ». Leurs propos sont aussi émaillés de prépositions à la fin des phrases. Voici un exemple de cette syntaxe particulière : « Tu vois ce qui se passe et c'est comme! ». Pour le chercheur, cette formulation ne facilite pas l'accès au sens des propos formulés. Les entrevues d'explicitation ont d'ailleurs contribué à éviter l'interprétation erronée, à explorer le sens de certaines phrases ainsi qu'à valider les

sentiments exprimés et les points de vue émis. Pour cette raison, cette étude démontre l'importance de confirmer les renseignements recueillis auprès des adolescents. En effet, dans une collecte de données, les méthodes utilisées doivent maintenir l'adolescent dans le cadre de l'expérience explorée, l'orienter et le guider dans l'exploration des caractéristiques de celle-ci. Ainsi, le chercheur peut plus aisément dégager le sens que l'adolescent, à partir de sa propre réalité, a construit.

### **Posture du chercheur en recherche qualitative auprès des adolescents réfugiés**

La recherche qualitative reconnaît une différence de pouvoir entre les chercheurs et les participants; ces derniers peuvent donner des réponses pour éviter d'être jugés (Collins et al., 2005). L'une des manières de remédier à cet inconvénient est de créer une sécurité affective, par la communication écrite, en utilisant différentes méthodes électroniques (Hessler et al., 2003). Cependant, une collecte de données par écrit peut rendre difficile l'expression des émotions (King, Bambling, & Lloyd, 2006). Le contact en face à face demeure donc l'option à privilégier lorsque le but de la recherche est de maximiser l'expression de sentiments et de perceptions. En ce sens, il importe de réfléchir aux marqueurs visibles qui sont communs aux participants et au chercheur.

Dans cette étude, la chercheuse reconnaît qu'elle a certains marqueurs visibles qui sont communs à ceux des participants, de même que certaines similitudes liées à ses antécédents, comme le statut de réfugié. Or, la chercheuse jouit d'une expérience significative dans l'établissement de relations de confiance avec des personnes

partageant des marqueurs visibles et des antécédents similaires. Sur le plan professionnel, elle a travaillé comme infirmière dans des camps de déplacés de guerre et dans des camps de réfugiés. C'est bénévolement qu'elle s'est impliquée dans la communauté afro-canadienne pour promouvoir la santé psychosociale des familles immigrantes. En recherche, elle a déjà mené une étude auprès des jeunes refugiés de 10 à 12 ans. Ces expériences témoignent bien du fait que la chercheure savait d'emblée que les participants étaient les experts de leur expérience migratoire. Il était important pour elle de se distancer de ses propres expériences sur le sujet, et c'est ce qu'elle a fait.

Durant les entrevues, toutes les participantes, dès qu'elles désapprouvaient une pratique culturelle de leur pays d'origine, demandaient à la chercheure ce qu'elle en pensait. Afin de ne pas prendre position en ce sens, chaque fois, la chercheure répondait qu'elle n'en avait aucune idée. Selon la chercheure, les participantes étaient enthousiastes de partager leurs points de vue, de critiquer leurs parents au sujet de certaines pratiques culturelles, d'expliquer pourquoi elles étaient ou non d'accord avec eux. Demander aux adolescentes l'avis de leurs amis, issus ou non de la même culture d'origine, en ce qui avait trait aux pratiques culturelles enrichissait le débat. Cette question leur permettait de voir que les points de vue peuvent diverger, que la culture d'origine soit la même ou non. Ainsi, la construction de sens issue de ce contexte poursuit le développement de leur identité personnelle.

Les adolescents, quant à eux, ne demandaient pas l'avis de la chercheure concernant le fonctionnement familial ou les pratiques culturelles. Par contre, ils la sollicitaient au sujet de trois éléments : la discrimination, les traitements injustes et la débrouillardise imposée à leur arrivée au pays. Leur demander comment leurs pairs immigrants vivaient ces expériences permettait de qualifier leurs propres expériences et de faire émerger des inférences. Les réflexions des adolescents sur le sujet et leurs stratégies d'action en regard des expériences vécues contribuent au développement de leur identité personnelle.

Enfin, la connaissance des défis de la recherche qualitative auprès des adolescents demeure fragmentaire. La présente étude démontre que les adolescents et les adolescentes communiquent différemment leurs points de vue. Une réflexion est aussi amorcée dans cette recherche quant à la manière dont les jeunes s'expriment à l'oral, ce qui dépasse les paramètres de la recherche. Un ensemble de méthodes utilisées en complémentarité semble maximiser une collecte de données réalisée auprès d'un groupe mixte de jeunes. De plus, il importe pour le chercheur de considérer le langage particulier des adolescents et de pouvoir en valider la compréhension.

### **Le développement de l'identité personnelle des adolescents réfugiés d'origine africaine**

Les recherches auprès des adolescents réfugiés se concentrent souvent sur les difficultés vécues par ces jeunes et sur leur risque de développer des problèmes de santé mentale, comme le stress post-traumatique, et des difficultés émotionnelles,

comportementales et éducatives (Henley & Robinson, 2011; Heptinstall et al., 2004; Schweitzer et al., 2006). La présente étude a tenté d'offrir une perspective différente en montrant comment les représentations qu'ont les adolescents de leurs expériences migratoires peuvent être des moteurs de leur développement. Cette recherche permet de distinguer les caractéristiques personnelles et contextuelles qui contribuent à ce développement. Celles-ci sont discutées en fonction des quatre dimensions du modèle processus-personne-contexte-temps (PPCT) de Bronfenbrenner et ses collaborateurs (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Crouter, 1983; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

### **Contribution des caractéristiques personnelles au développement de l'identité**

Le développement de l'identité personnelle est habituellement associé à des variables telles le genre (Lacombe & Gay, 1998; Lytle, Bakken, & Romig, 1997) ou le développement moral (Hart, Atkins, & Ford, 1998). À la lumière de la présente étude, des caractéristiques personnelles comme la capacité d'autocritique, les croyances religieuses et les trajectoires migratoires complexes influencent le développement de l'identité. Les résultats de cette étude appuient l'affirmation selon laquelle la religion intervient dans le développement de l'identité morale en fournissant des occasions de définir des idéaux moraux (Frimer & Walker, 2008). Cette recherche témoigne aussi de l'importance des relations avec les pairs car ces pairs, qu'ils soient croyants ou non, influencent les réflexions et l'engagement moral et religieux.

Les trajectoires migratoires complexes des adolescents refugiés semblent influencer d'une façon indirecte le développement de leur identité personnelle. Pour les jeunes immigrants appartenant à une minorité visible, le développement de l'identité personnelle nécessite l'exploration des identités raciale et ethnique (Sellers et al., 2003; Tsai, 2006). En se distinguant des autres tout en s'identifiant à des pairs, les multiples migrations et l'interculturalisme du milieu d'accueil peuvent contribuer à une identification ethnique ambiguë chez l'adolescent. D'ailleurs, dans l'étude, la majorité des jeunes s'identifiaient à la fois Canadien et Africain, et non en fonction de leur pays d'origine. Ce constat permet de se pencher à présent sur la contribution du contexte au développement de l'identité.

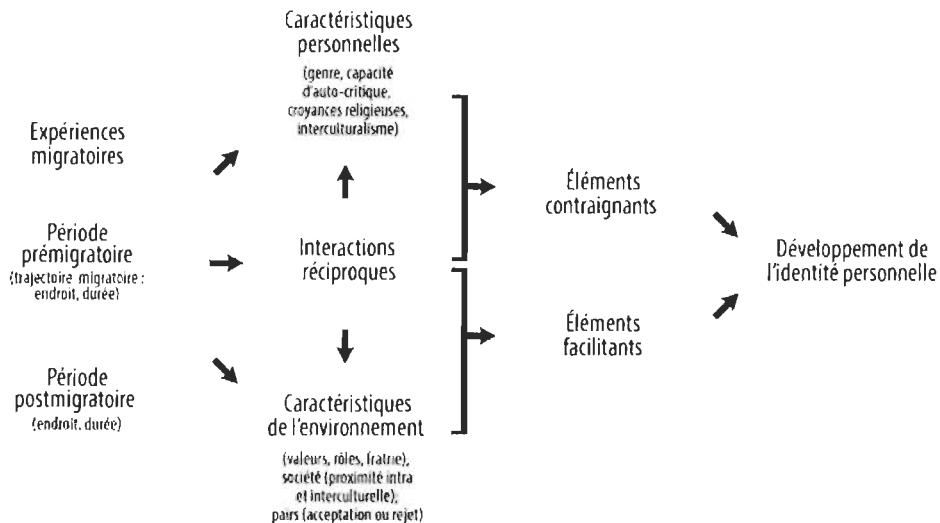
### **Contribution des caractéristiques du contexte au développement de l'identité**

Les milieux de vie comme la famille, l'école et le quartier peuvent avoir un impact positif ou négatif sur le développement des adolescents (Theokas & Lerner 2006). La présente étude abonde dans le même sens que d'autres travaux soulignant qu'une cohésion et un bon fonctionnement au sein de la famille contribuent à une meilleure confiance en soi et à une plus grande cohérence (Lam, 2005; Mullis, Brailsford, & Mullis, 2003; Umaña-Taylor, Bhanot, & Shin, 2006). Pour s'autoévaluer et se définir, les adolescents rencontrés s'inspirent des valeurs familiales, des interactions dans la fratrie et des perceptions de leurs parents.

L'interaction avec les pairs est un élément important dans le développement social et culturel des adolescents (Laursen et al., 2000). L'appartenance à un groupe dépend d'ailleurs de l'adolescent lui-même ou encore des membres du groupe. Comme le groupe adopte certains comportements plutôt que d'autres, les choix comportementaux de ses membres respectifs influent sur le développement de leur identité personnelle. Dans la présente étude, certains adolescents s'ouvraient démesurément aux nouvelles expériences, changeaient de groupe d'amis et essayaient différentes manières d'être et de vivre, ce qui pouvait contraindre le développement de leur identité personnelle.

La discrimination peut, elle aussi, compliquer le processus d'identification. En fait, la discrimination raciale et ethnique semble affecter le sentiment d'appartenance à une communauté et à la société en général (Gariba, 2009). Or, les interactions virtuelles contribuent au sentiment d'appartenance, Internet offrant l'interactivité, l'anonymat et l'accessibilité, en plus de permettre une diversité d'interactions pouvant renforcer le développement de l'identité (Bharat, Merkel, & Peterson Bishop, 2004; Elias & Lemish, 2009).

En conclusion, le développement de l'identité personnelle des jeunes réfugiés doit être conceptualisé non seulement en fonction de leurs caractéristiques personnelles, mais aussi en fonction de celles de l'environnement et des interactions réciproques qu'entretiennent ces deux entités. La Figure 2 présente les éléments contribuant au développement de l'identité personnelle des adolescents réfugiés.



*Figure 2.* Éléments contribuant au développement de l'identité personnelle des adolescents réfugiés.

Grâce aux représentations des adolescents, il a été possible de cibler les éléments facilitant ou contraignant le développement de leur identité personnelle. De ces connaissances émergent des retombées pour la recherche, l'intervention, la formation et la gestion.

#### Retombées pour la recherche

Cette étude comporte plusieurs volets novateurs. D'abord, les méthodes utilisées pour la collecte de données tiennent compte des particularités communicationnelles des adolescents réfugiés. La complémentarité des choix méthodologiques a permis de donner la parole à des jeunes réfugiés ayant vécu une trajectoire de migration complexe. Ils ont alors pu exprimer leurs représentations de leur expérience migratoire. Les éléments contribuant au développement de leur identité personnelle s'inscrivent dans une constante interaction, à la fois réciproque et dynamique. Par conséquent, les

recherches futures devraient se concentrer sur les représentations de l'expérience. Ainsi, les perceptions qu'ont les adolescents refugiés des expériences migratoires devraient être plus explorées. Leurs pensées et leurs stratégies pour affronter la vie, de même que leur volonté de changer, gagneraient à être davantage approfondies dans une prochaine recherche.

Pour mieux détailler les éléments contribuant au développement de l'identité des adolescents refugiés, une étude pourrait poursuivre l'examen des interactions entre les caractéristiques personnelles et environnementales. Afin de mieux comprendre si ces éléments sont communs à d'autres groupes ethniques d'adolescents immigrants, il serait pertinent de reproduire cette étude auprès des adolescents d'autres origines ethniques et géographiques.

### **Retombées pour l'intervention**

Cette étude a aussi des retombées dans le domaine de l'intervention. Les résultats obtenus portent à croire qu'il est pertinent d'accompagner les adolescents réfugiés dans le développement de leur identité personnelle. Comme c'est le cas dans plusieurs autres pays occidentaux, des services d'intégration des réfugiés sont disponibles au Québec. Toutefois, dans la présente étude, aucun adolescent ne mentionne avoir recouru à ces services pour faciliter son expérience migratoire. Les interventions auprès de cette clientèle de réfugiés devraient se centrer sur l'interaction entre les caractéristiques des adolescents, celles de l'environnement et les expériences migratoires des jeunes. Ainsi,

les professionnelles et professionnels qui promeuvent la santé auprès de cette population devraient évaluer la présence d'éléments facilitant ou contraignant le développement de l'identité des jeunes. Cette évaluation alimenterait l'intervention de façon à ce qu'elle soit plus ciblée. Cette approche permettrait qu'un adolescent réfugié ait une intervention personnalisée à son contexte et à un moment précis dans le temps.

Ensuite, cette étude soulève le recours trop faible aux services psychosociaux, déficience déjà rapportée par les intervenants issus d'organismes communautaires visant l'intégration des nouveaux arrivants au Québec. Comme la clientèle immigrante cherche rarement des services pour elle-même, il est crucial de systématiser une évaluation précoce et annuelle de la santé psychosociale des adolescents réfugiés récemment arrivés au pays. En ce sens, pour promouvoir la santé et sensibiliser à l'utilisation des services en place, les interventions éducatives auprès des adolescents réfugiés doivent aussi être systématisées. Pour éviter toute réticence de nature économique, ces interventions pourraient très bien être combinées aux programmes des classes de transition. De plus, des interventions systémiques seraient pertinentes afin de rejoindre à la fois les adolescents, les parents, les enseignants, les intervenants et les professionnels de la santé.

### **Retombées pour la formation**

Cette étude amène une nouvelle manière de penser les différences individuelles dans le développement de l'identité des adolescents. En sciences de la santé et en sciences

humaines, la formation pourrait être bonifiée d'une sensibilisation au développement des adolescents immigrants. De plus, la schématisation du développement de l'identité personnelle est non seulement utile pour mieux comprendre le développement des jeunes, mais aussi pour apprendre comment y contribuer, tant dans une école régulière qu'en classes de transition.

### **Retombées pour la gestion**

Comme mentionné précédemment, les adolescents réfugiés ne sont pas nécessairement bien accompagnés durant le développement de leur identité personnelle. Ce défi peut être lié à l'organisation des services pour les nouveaux arrivants. Les interventions ciblant les adolescents réfugiés sont sous la responsabilité des ministères de l'Immigration et des Communautés culturelles; de l'Éducation, du Loisir et du Sport; de la Santé et des Services sociaux. Un partenariat entre les différents organismes qui les composent est nécessaire pour développer des programmes accessibles sur le plan local. Un tel partenariat implique un partage équitable des rôles et des ressources selon les intérêts, les compétences et la disponibilité des acteurs impliqués. Il suppose des relations empreintes de complicité, de réciprocité et de complémentarité. Malgré plusieurs années de recherche soutenant l'intégration des nouveaux arrivants, les adolescents se représentent encore aujourd'hui leurs expériences migratoires comme étant marquées de difficultés. Jusqu'à présent, la majorité des recommandations à l'égard de l'intervention résultait de programmes excellant dans leur implantation en région métropolitaine. Par contre, ces programmes ne sont pas nécessairement

transférables en région. Il importe donc de recommander leur adaptation, et ce, non seulement pour qu'ils ciblent adéquatement les adolescents, mais aussi pour qu'ils s'inscrivent adéquatement dans leur contexte de vie en région.

Cette étude a des implications certaines pour la recherche, la formation, l'intervention et la gestion. Toutefois, elle comporte certaines limites qui doivent être précisées.

### **Forces et limites de l'étude**

Cette recherche enrichit la littérature sur les représentations que se font les adolescents réfugiés de leurs expériences migratoires. Elle permet d'élargir la compréhension des éléments qui contribuent au développement de leur identité personnelle.

Cette étude comporte toutefois certaines limites, entre autres au plan méthodologique. En effet, les méthodes de collecte de données utilisées dans la présente étude ne sont pas sans faille. L'entrevue semi-dirigée a mis en relief les représentations qu'ont les adolescents de leur expérience migratoire et a permis de dresser une carte géographique de leurs trajectoires migratoires. Cependant, des vignettes ou des photos de camps de réfugiés auraient peut-être pu provoquer un dialogue réflexif plus riche à propos de l'expérience prémigratoire des jeunes. D'autres études corroborent cette limite, relatant elles aussi que les réfugiés racontent difficilement leur histoire dans un

ordre chronologique et de façon détaillée (Murray, Davidson, & Schweitzer, 2008; Peltonen & Punamaki, 2010).

Une autre limite porte sur le sujet même de recherche, soit les expériences migratoires. À cet égard, il peut être difficile pour les jeunes de se remémorer certains événements. D'ailleurs, quatre participants ont cessé de participer à l'étude après avoir effectué l'auto-enregistrement. Ces jeunes ont allégué qu'ils ne se sentaient pas prêts à discuter verbalement de ce sujet. Leur auto-enregistrement relatait des expériences de racisme, de drogue, de vol, de pressions parentales et de difficultés avec les enseignants. Un sentiment général de ne pas savoir ni quoi faire ni où aller émergeait de leurs propos. Ces entretiens ont été retirés de l'analyse et les participants ont reçu de l'information à propos des ressources disponibles. En somme, l'auto-enregistrement est une méthode de collecte de données particulièrement utile pour les adolescents qui se sentent confortables à faire cette autoréflexion. Elle comporte toutefois la contrainte d'être suivie d'un entretien pour expliciter certains événements rapportés.

Enfin, la faible taille de l'échantillon est une limite de cette étude. Un plus grand échantillon aurait permis de mieux distinguer les particularités propres à l'expérience des adolescentes et des adolescents. Cette distinction n'a pu être abordée que brièvement compte tenu du nombre restreint de personnes participantes.

## **Conclusion**

Cette thèse avait comme objectifs 1) d'explorer la manière dont les adolescents réfugiés au Québec se représentent leur expérience migratoire; et 2) d'identifier les éléments susceptibles d'influer sur le développement de leur identité personnelle. L'analyse des résultats a permis de dégager les représentations des expériences migratoires d'adolescents réfugiés d'origine africaine et les éléments favorisant ou contraignant le développement de leur identité personnelle. L'une des conclusions pouvant être tirées des résultats obtenus est l'importance de bien saisir les représentations des adolescents quant à leur expérience migratoire, car celle-ci comporte des éléments qui contribuent au développement de leur identité personnelle.

Les professionnels de la santé, des services sociaux et du milieu de l'éducation doivent inscrire leurs pratiques dans un processus d'interactions réciproques avec les jeunes, et ce, durant un certain temps. La création de liens significatifs avec les jeunes n'est pas un préalable, mais devient partie prenante d'une intervention qui encourage l'adolescent à développer sainement son identité personnelle.

Dans l'ensemble de l'expérience postmigratoire, la transition scolaire se distingue en étant le moment le plus stressant pour les jeunes réfugiés. Les adolescents de la présente étude identifient les difficultés linguistiques et la discrimination raciale comme des enjeux centraux engendrant ce stress. À la lumière des résultats de la présente étude,

force est de constater que ces obstacles sont rencontrés dans la deuxième année postmigratoire, soit au moment du passage dans les écoles régulières. Cette étape serait donc cruciale pour l'adolescent. Ces résultats mènent à une meilleure définition des besoins d'accompagnement des jeunes réfugiés, accompagnement qui devrait se prolonger au-delà de la première année suivant la migration. Il est à noter que malgré des expériences difficiles, les adolescents ne demandent pas toujours de l'aide. Il importe donc que celle-ci leur soit offerte en amont de manière à leur inspirer confiance d'emblée et qu'ils interagissent plus aisément avec des personnes ressources en cas de besoin.

En terminant, la famille est au cœur des représentations qu'ont les jeunes réfugiés de leurs expériences postmigratoires. Elle contribue au développement des jeunes par le modelage, la transmission de valeurs et les interactions. Il importe donc que les prochaines interventions et recherches auprès des jeunes immigrants portent une attention particulière à l'inclusion de l'ensemble de la famille, de manière à mieux saisir la richesse de leur expérience.

## Références

- Ahmad, F., Shik, A., Vanza, R., Cheung, A., George, U., & Stewart, D. E. (2004). Popular health promotion strategies among Chinese and East Indian immigrant women. *Women & Health*, 40(1), 21-40.
- Bachelor, A., & Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie : guide pratique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bava, S., & Tapert, S. F. (2010). Adolescent brain development and the risk for alcohol and other drug problems. *Neuropsychology Review*, 20(4), 398-413.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: acculturation, identity and adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303-332.
- Berzonsky, M. D. (2003). Identity style and well-being: does commitment matter? *Identity*, 3(3), 131-142.
- Bharat, M., Merkel, C., & Peterson Bishop, A. (2004). The internet for empowerment of minority and marginalized users. *New Media & Society*, 6(6), 781-802.
- Birman, D., & Taylor-Ritzler, T. (2007). Acculturation and psychological distress among adolescent immigrants from the former Soviet Union: exploring the mediating effect of family relationships. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(4), 337-346.
- Birman, D., & Tran, N. (2008). Psychological distress and adjustment of Vietnamese refugees in the United States: association with pre- and postmigration factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(4), 109-120.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In P. H. Mussen & W. Kessen (Eds). *Handbook of child psychology, history, theory and methods* (4<sup>th</sup> ed, pp. 357-417). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds), *Handbook of child psychology* (pp. 993-1028). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Caelli, K. (2000). The changing face of phenomenological research: Traditional and American phenomenology in nursing. *Qualitative Health Research, 10*(3), 366-377.
- Chandler, M. J., Lalonde, C. E., Sokol, B. W., & Hallett, D. (2003). Personal persistence, identity development, and suicide: a study of native and non-native North American adolescents. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 68*(2), vii-130.
- Chuang, S., & Tamis-LeMonda, C. (2009). Gender roles in immigrant families: parenting views, practices and child development. *Sex Roles, 60*(7-8), 451-455.
- Citoyenneté et Immigration Canada (CIC). (2010). *Faits et chiffres, Aperçu de l'immigration-Résidents permanents et temporaires*. Récupéré le 16 mars 2012 de <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/menu-faits.asp>
- Collins, M., Shattel, M., & Thomas, S. P. (2005). Problematic interviewee behaviors in qualitative research. *Western Journal of Nursing Research, 27*(2), 188-199.
- Colrain, I. M., & Baker, F. C. (2011). Changes in sleep as a function of adolescent development. *Neuropsychology Revue, 21*(1), 21-25.
- deMontigny, F., & Goudreau, J. (2009). Les services de première ligne et l'intervention familiale. Dans C. Lacharité & J. P. Gagnier. *Comprendre les familles pour mieux intervenir* (Chapitre 7, pp. 183-208). Boucherville : Éd. Gaétan Morin : Boucherville.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche : comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*. Montréal : Guérin.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Giardina, M. D. (2006). Disciplining qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE), 19*(6), 769-782.
- Dinh, K. T., & Nguyen, H. H. (2006). The effects of acculturative variables on Asian American parent-child relationships. *Journal of Social and Personal Relationships, 23*(3), 407-426.
- Elias, N., & Lemish, D. (2009). Spinning the web of identity: the roles of the Internet in the lives of immigrant adolescents. *New Media & Society, 11*(4), 533-551.

- Ellis, B. H., MacDonald, H. Z., Lincoln, A., & Cabral, H. (2008). Mental health of Somali adolescent refugees: the role of trauma, stress, and perceived discrimination. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(2), 184-193.
- Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise : La quête de l'identité*. Paris : Flammarion, traduction française par Joseph Nasse et Louis-Claude Combet.
- Fivush, R., Bohanek, J. G., Zaman, W., & Grapin, S. (2012). Gender differences in adolescents autobiographical narratives. *Journal of Cognition and Development*, 13(3), 295-319.
- Frimer, J., & Walker, L. (2008). Towards a new paradigm of the moral personhood. *Journal of Moral Education*, 37(3), 333-356.
- Fuligni, A. J., Witkow, M., & Garcia, C. (2005). Ethnic identity and the academic adjustment of adolescents from Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Developmental Psychology*, 41(5), 799-811.
- Gakuba, T. O. (2001). *La résilience des jeunes Rwandais réfugiés en France et en Suisse*. Article d'une part des résultats de la Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève. Récupérée le 10 Juin 2010 à <http://www.unige.ch/fapse/Ecole-doctorale/participants/Theoarticle.pdf>.
- Gariba, S. A. (2009). *Race, ethnicity, immigration and jobs: labour market access among Ghanaian and Somali youth in the greater Toronto area* (Unpublished dissertation). Ontario Institute for studies in Education of University of Toronto, Toronto.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological methods as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260.
- Giorgi, A. (2000). Psychology as a Human Science Revisited. *Journal of Humanistic Psychology*, 40(3), 56-73.
- Goldstein, R. D., Wampler, N. S., & Wise, P. H. (1997). War experiences and distress symptoms of Bosnian children. *Pediatrics*, 100(11), 873-878.
- Habermas, T., & de Silveira, C. (2008). The development of global coherence in life narratives across adolescence: temporal, causal, and thematic aspects. 44(3), 707-721.

- Haines, R. J., Johnson, J. L., Carter, C. I., & Arora, K. (2009). I couldn't say I'm not a girl: adolescents talk about gender and marijuana use. *Social Science & Medicine*, 68(11), 2029-2036.
- Hart, D., Atkins, R., & Ford, D. (1998). Urban America as a context for the development of moral identity in adolescence. *Journal of Social Issues*, 54(3), 513-530.
- Haut Commissariat aux réfugiés. (2010). Le rapport statistique du HCR sur les tendances mondiales. Repéré à <http://www.cgra.be/fr/Chiffres/>
- Heidegger, M. (1985). *Les problèmes fondamentaux de la phénoménologie*. Paris : Gallimard.
- Henley, J., & Robinson, J. (2011). Mental health among refugee children and adolescents. *Clinical Psychologist*, 15(2), 51-62.
- Heptinstall, E., Sethna, V., & Taylor, E. (2004). PTSD and depression in refugee children: association with pre-migration trauma and postmigration stress. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13(6), 373-380.
- Hessler, R. M., Downing, J., Beltz, C., Pelliccio, A., Powell, M.. & Vale, W. (2003). Qualitative research on adolescent risk using E-Mail: a methodological assessment. *Qualitative Sociology*, 26(1), 111-114.
- Juang, L. P., & Alvarez, A. A. (2010). Discrimination and adjustment among Chinese American adolescents: family conflict and family cohesion as vulnerability and protective factors. *American Journal of Public Health*, 100(12), 2403-2409.
- Kaplan, I. (2009). Effects of trauma and the refugee experience on psychological assessment processes and interpretation. *Australian Psychologist*, 44(1), 6-15.
- King, R., Bambling, M., & Lloyd, C. (2006). Online counselling: the motives and experiences of young people who choose the Internet instead of face to face or telephone counselling. *Counselling & Psychotherapy Research*, 6(3), 169-174.
- Kirmayer, L. J., Lemelson, R., & Barad, M. (2007). *Understanding trauma: integrating biological, clinical, and cultural perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lacombe, A. C., & Gay, J. (1998). The role of gender in adolescent identity and intimacy decision. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(6), 795-802.
- Lam, B. T. (2005). Self-construal and depression among Vietnamese-American adolescents. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(2), 239-250.

- Laursen, B., Wilder, D. A., Noack, P., & Williams, V. (2000). Adolescent perceptions of reciprocity, authority and closeness in relationships with mothers, fathers and friends. *International Journal of Behavioral Development*, 24(4), 464-471.
- Lubell, K. M., Lofton, T., & Singer, H. H. (2008). *Promoting Healthy Parenting Practices Across Cultural Groups: A CDC Research Brief*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Lustig, S. L. Kia-Keating, M., Knight, W. G., Geltman, P., Ellis, H., & Kinzie, J. D., ... Saxe, G. N. (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(1), 24-36.
- Lytle, L., Bakken, L., & Romig, C. (1997). Adolescent female identity development. *Sex Roles*, 37(3-4), 175-185.
- Manesse, L. (2011). *Autour du concept d'expérience chez Benjamin*. Récupéré le 15/01/2013 à <http://revues.mshparisnord.org/appareil/index.php?id=1172>
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- Marcia, J. E. (2006). Ego identity and personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, 20(6), 577-596.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122.
- Meyor, C. (2005). La phénoménologie dans la méthode scientifique et le problème de la subjectivité. *Recherches qualitatives*, 25(1), 25-41.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. (2010). *La sélection, l'accueil et l'intégration des réfugiés pris en charge par l'État et parrainés au Québec*. Document de référence, 24 p.
- Montgomery, E. (2011). Trauma, exile and mental health in young refugees. *Acta Psychiatrica Scandinaavica*, 124(440), 1-46.
- Montgomery, E., & Foldspang, A. (2008). Discrimination, mental problems and social adaptation in young refugees. *European Journal of Public Health*, 18(2), 156-161.
- Mullis, R. L., Brailsford, J. C., & Mullis, A. K. (2003). Relations between identity formation and family characteristics among young adults. *Journal of Family Issues*, 24(8), 966-980.

- Murray, K. E., Davidson, G. R., & Schweitzer, R. D. (2008). *Psychological wellbeing of refugees resettling in Australia: A literature review prepared for the Australian psychological society*. Repéré le 20 janvier 2011 à [http://www.psychology.org.au/community/public\\_interest](http://www.psychology.org.au/community/public_interest).
- Ndengeingoma, A. (2006). *Préadolescence et immigration : identification des facteurs favorisant la résilience chez les préadolescents immigrants originaires de l'Afrique subsaharienne* (Essai de maîtrise inédit). Université du Québec en Outaouais, QC.
- Norlyk, A., & Harder, I. (2010). What Makes a Phenomenological Study Phenomenological? An Analysis of Peer-Reviewed Empirical Nursing Studies. *Qualitative Health Research, 20*(3) 420-431.
- Oppedal, B. (2006). Development and acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 97-112). Cambridge: Cambridge University Press.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Peltonen, K., & Punamaki, R. L. (2010). Preventive interventions among children exposed to trauma of armed conflict: a literature review. *Aggressive Behavior, 36*(2), 95-116.
- Petitmengin, C. (2006). Describing one's subjective experience in the second person, an interview method for the science of consciousness. *Phenomenology and the Cognitive Sciences, 5*(3-4), 229-269.
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Criss, M. M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental provides structure and psychological control in early adolescence. *Child Development, 72*(2), 583-598.
- Phillips, T. M., & Pittman, J. F. (2007). Adolescent psychological well-being by identity style. *Journal of Adolescence, 30*(6), 1021-1034.
- Phinney, J. S. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *The Journal of Early Adolescence, 9*(1), 34-39.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. *Psychological Bulletin, 108*(3), 499-514.

- Phinney, J. S. (2006). Ethnic identity exploration in emerging adulthood. In J. Arnett & J. L. Tanner (Eds), *Coming of age in the 21<sup>st</sup> century: the lives and contexts of emerging adults* (pp. 117-134). Washington, DC: American Psychological Association.
- Phinney, J., Jacoby, B., & Silva, C. (2007). Positive intergroup attitudes: the role of ethnic identity. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5), 478-490.
- Porter, M., & Haslam, N. (2005). Predisplacement and postdisplacement factors associated with mental health of refugees and internally displaced persons: a meta-analysis. *Journal of the American Medical Association*, 294(5), 602-612.
- Renzaho, A. M., Green, J., Mellor, D., & Swinburn, B. (2011). Parenting, family functioning and lifestyle in a new culture: the case of African migrants in Melbourne, Victoria, Australia. *Child & Family Social Work*, 16(2), 228-240.
- Rich, Y., & Cinamon, R. G. (2007). Conceptions of spirituality among Israeli Arab and Jewish late adolescents. *Journal of Humanistic Psychology*, 47(1), 7-29.
- Rousseau, C., & Drapeau, A. (2003). Are refugee children an at-risk group? A longitudinal study of Cambodian adolescents. *Journal of Refugee Studies*, 16(1), 67-82.
- Rousseau, C., Drapeau, A., & Corin, E. (1997). The influence of culture and context on the pre- and postmigration experience of school-aged refugees from Central America, and Southeast Asia in Canada. *Social Science & Medicine*, 44(8), 1115-1127.
- Sapru, S. (2006). Parenting and adolescent identity: a study of Indian families in New Delhi and Geneva. *Journal of Adolescent Research*, 21(5), 484-513.
- Schweitzer, R., Melville, F., Steel, Z., & Lacharez, P. (2006). Trauma, postmigration living difficulties and social support as predictors of psychological adjustment in resettled Sudanese refugees. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(2), 179-187.
- Sellers, R. M., Caldwell, C. H., Schmeelk-Cone, K., & Zimmerman, M. A. (2003). The role of racial identity and racial discrimination in the mental health of African American young adults. *Journal of Health and Social Behavior*, 44(3), 302-317.
- Sellers, R. M., & Shelton, J. N. (2003). The role of racial identity in perceived racial discrimination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(5), 1079-1092.

- Sellers, R. M., Smith, M. A., Shelton, J. N., Rowley, S. J., & Chavous, T. M. (1998). Multidimensional model of racial identity: a reconceptualization of African American racial identity. *Personality and Social Psychology, 2*(1), 18-39.
- Slonim-Nevo, V., Sharaga, Y., Mirsky, J., Petrovsky, V., & Borodenko, M. (2006). Ethnicity versus migration: two hypotheses about the psychosocial adjustment of immigrant adolescents. *International Journal of Social Psychiatry, 52*(1), 41-53.
- Smetana, J. G., Crean, H. F., & Daddis, C. (2002). Family processes and problem behaviors in middle-class African American adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 12*(2), 275-304.
- Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 24*(4), 417-463.
- Stuart, J., Ward, C., Jose, P., & Narayanan, R. (2010). Working with and for communities: a collaborative study of harmony and conflict in well-functioning, acculturating families. *International Journal of Intercultural Relations, 34*(2), 114-126.
- Tardif, C. Y., & Geva, E. (2006). The link between acculturation disparity and conflict among Chinese-Canadian immigrant mother-adolescent dyads. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 37*(2), 191-211.
- Theokas, C., & Lerner, R. M. (2006). Promoting positive development in adolescence: the role of ecological assets in families, schools, and neighborhoods. *Applied Developmental Science, 10*(2), 61-74.
- Tsai, J. H. C. (2006). Xenophobia, ethnic community and immigrant youth's friendship network formation. *Adolescence, 41*(162), 285-298.
- Tyyskä, V. (2008). Parents and teens in immigrant families: cultural influences and material pressures. *Canadian Diversity Spring, 6*(2), 79-82.
- Umaña-Taylor, A. J., Bhanot, R., & Shin, N. (2006). Ethnic identity formation during adolescence. *Journal of Family Issues, 27*(3), 390-414.
- Vermersch, P. (2006). Vécus et couches des vécus. *Explicite, 66*(11), 32-47.
- Vignoles, V. L., Chryssochoou, X., & Breakwell, G. M. (2000). The distinctiveness principle identity, meaning and the bounds of cultural relativity. *Personality and Social Psychology Review, 4*(4), 557-554.

- Vleioras, G., & Bosma, H. A. (2005). Are identity styles important for psychological well-being? *Journal of Adolescence*, 28(3), 397-409.
- Vo-Jutabha, E. D., Dinh, K. T., McHale, J. P., & Valsiner, J. (2009). A qualitative analysis of Vietnamese adolescent identity exploration within and outside an ethnic enclave. *Journal of Youth & Adolescence*, 38(5), 672-690.
- Walter, J., & Bala, J. (2004). Where meanings, sorrow, and hope have a resident permit: Treatment of families and children. In J. P. Wilson & B. Drozdek (Eds), *Broken spirits. The treatment of traumatized asylum-seekers, refugees, war and torture victims* (pp. 487-519). New York: Brunner-Routledge.
- Yakushko, O., Backhaus, A., Watson, M., Ngaruuya, K., & Gonzalez, J. (2008). Career development concerns of recent immigrants and refugees. *Journal of Career Development*, 34(4), 362-396.

**Appendice A**  
Certification éthique



Université du Québec en Outaouais

1250, rue des Ursulines, Hull, Québec, J1X 2J2  
Téléphone : 819-742-5050

Gatineau le 11 novembre 2009

Madame Assumpta Ndengeyingoma  
Professeure  
Département des sciences infirmières  
Université du Québec en Outaouais

Objet : « Développement de l'identité personnelle chez les adolescents immigrants réfugiés »  
Demande de certificat d'éthique

Dossier : 1110

Bonjour Madame Ndengeyingoma

Je tiens d'abord à vous remercier des précisions et des modifications que vous avez apportées suite à nos commentaires. Suite à l'examen de l'ensemble de la documentation reçue, nous constatons que votre projet rencontre les normes éthiques établies par l'UQO.

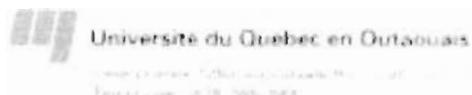
C'est donc avec plaisir que je joins le certificat d'approbation éthique qui est valide pour une durée d'un an à compter de sa date d'émission. Votre approbation éthique pourra être renouvelée par le Comité d'éthique de la recherche suite à la réception du Rapport de suivi continu requis en vertu de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains. De fait, toute recherche en cours doit faire l'objet d'une surveillance éthique continue et cette responsabilité relève des chercheurs eux-mêmes. Pour plus d'information, je vous invite à consulter le site internet de l'éthique (<http://www.uqo.ca/recherche/ethique>). Toute modification au protocole de recherche devra être soumise au Comité d'éthique pour validation avant la mise en œuvre des modifications.

Par conséquent, vous devez faire parvenir au Comité d'éthique de la recherche un Rapport de suivi continu le ou avant le **11 novembre 2010**. Dans l'éventualité où une demande de renouvellement de l'approbation éthique serait requise, vous devrez déposer votre Rapport au moins 45 jours avant l'échéance du certificat afin de vous assurer d'avoir une approbation éthique valide pendant toute la durée de vos activités de recherche.

Je demeure à votre disposition pour toute information supplémentaire et vous souhaite bon succès dans la réalisation de cette étude.

POUR :

  
André Durivage  
Président  
Comité d'éthique de la recherche  
P. J.



Notre référence : 1110

### CERTIFICAT D'APPROBATION ETHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé

**Projet : Développement de l'identité personnelle chez les adolescents immigrants réfugiés.**

**Soumis par** Madame Assumpta Ndengeingoma  
Professeure  
Département des sciences infirmières  
Université du Québec en Outaouais

**Financement :** Aucun

Le Comité a conclu que la recherche proposée respecte les principes directeurs de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Outaouais.

Ce certificat est valable jusqu'au 11 novembre 2010.

Au nom du Comité

  
 André Duruage  
 Président  
 Comité d'éthique de la recherche

Date d'émission Le 11 novembre 2009

**Appendice B**  
Guides de collecte de données

## I. GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

### INTRODUCTION

- Rappeler l'objectif de la recherche.
- Expliquer le déroulement des activités du projet.
- Expliquer le déroulement de l'entrevue semi-dirigée, sa durée et l'importance de l'information à recueillir.
- Spécifier le caractère confidentiel de l'information à recueillir.
- Obtenir l'accord verbal de l'utilisation de l'enregistreur.

#### Exemple d'introduction :

Je te remercie d'avoir accepté de me rencontrer aujourd'hui. Le projet vise à comprendre comment se passe le développement de l'identité personnelle chez un adolescent immigrant réfugié. Ce projet sera fait en trois parties : il y a la rencontre aujourd'hui, qui sera suivie par ton enregistrement. Puis, il y aura une autre rencontre. Tout d'abord, j'aimerais savoir si tu es toujours intéressé à participer à cette première rencontre. (Pause). As-tu des questions avant que nous commençons l'entrevue?

La rencontre d'aujourd'hui durera environ soixante minutes. Nous parlerons du fait d'être adolescent et d'être adolescent réfugié. Cette rencontre sera enregistrée, si tu es d'accord, pour m'éviter d'écrire tout ce que tu diras et pour mieux te suivre. Personne d'autre que les trois chercheurs liés à cette étude n'écouterà l'enregistrement. Je le détruirai, ainsi que ce que j'aurai écrit, cinq ans après la fin du projet. Tu es libre de répondre ou non aux questions. À tout moment, tu peux mettre fin à ta collaboration à ce projet.

#### A. Renseignements généraux

- Quel est ton âge?
- De quel pays es-tu originaire?
- Depuis combien de temps vis-tu au Canada?
- Es-tu passé par d'autres provinces du Canada avant d'arriver au Québec?
- Fréquentes-tu une école? Si oui, laquelle et à quel niveau es-tu rendu? Si non, depuis combien de temps ne fréquentes-tu plus l'école?
- Travailles-tu? Si oui, quel type d'emploi exerces-tu et combien de jours par semaine?

#### B. Expérience préémigratoire

- As-tu vécu dans un autre pays avant que ta famille s'installe au Canada? Si oui, quel type de souvenirs as-tu?
- Pourquoi as-tu quitté ton pays d'origine? Penses-tu y retourner un jour?  
Pourquoi?
- Y a-t-il des faits qui t'ont marqué dans ton pays? Lesquels et pourquoi?

- d) Avec qui partages-tu les événements de ta vie qui t'ont marqué? Parles-tu de ce que tu as vécu avant d'arriver au Canada avec tes amis ou les membres de ta famille?
- e) Avant d'arriver au Canada, comment imaginais-tu ton avenir?

### **C. Signification du contexte social de l'adolescent et son rôle dans le développement de l'identité**

1) Sentiment d'appartenance particulier envers le Canada ou le Québec

- a) Après combien de temps penses-tu qu'un immigrant peut avoir le sentiment de se sentir réellement Canadien ou Québécois?
- b) Te considères-tu Canadien ou Québécois? Peux-tu donner des exemples qui justifient ton point de vue?
- c) Quelle est ton appréciation de la culture canadienne, ce que tu aimes et ce que tu n'aimes pas? Donne des exemples.
- d) Y a-t-il dans la culture des adolescents d'ici des éléments que tu n'apprécies pas? Si oui, lesquels?
- e) Combien d'amis d'origine canadienne as-tu? Combien sont d'une autre origine, et de quelle origine sont-ils? De quelle ethnie sont-ils?
- f) Comment qualifies-tu la vie dans un milieu multiculturel?
- g) Penses-tu que les difficultés auxquelles sont confrontés les adolescents immigrants varient selon leur groupe ethnique? Par exemple, les noirs, les latinos, les arabes, et les asiatiques. Justifie ta réponse.
- h) D'après toi, quelle est l'opinion des gens d'ici quant aux adolescents de ta couleur, de ta culture ou de ta religion? Qu'est-ce qui te fait dire cela?
- i) Est-ce qu'il t'arrive d'être victime de discrimination à cause de la couleur de ta peau, de ta culture ou de ta religion? Donne des exemples.

2) Sentiment d'appartenance à la communauté proximale

- a) Comment trouves-tu ton quartier? Peux-tu le décrire?
- b) Comment peux-tu décrire les habitants du quartier?
- c) Est-ce important pour toi d'avoir des amis dans ton quartier? Pourquoi?

3) Sentiment d'appartenance au groupe ethnique

- a) Es-tu fier de tes origines?
- b) Est-ce important pour toi de t'identifier comme membre de ton groupe culturel?
- c) Quels sont les avantages d'être membre de ton groupe ethnique ou de ton groupe racial? Et quels en sont les désavantages?
- d) Connais-tu des traditions issues de ta culture?
- e) Participes-tu aux activités de ta communauté d'origine? Pour quelles raisons? Si oui, es-tu personnellement motivé à y participer ou est-ce l'incitation de tes amis ou de tes parents qui t'y conduit?

#### **D. Processus de continuité (rôles, valeurs) ou de rupture dans la vie familiale**

- a) Te sens-tu concerné par l'histoire de ta famille? Pourquoi?
- b) Quelles valeurs tes parents t'ont-ils transmises?
- c) Penses-tu que ces valeurs peuvent changer par le fait que vous viviez ici?
- d) Y a-t-il des rôles dans ta famille qui sont attribués exclusivement aux garçons ou bien aux filles?
- e) Quelles sont les tâches que tu fais ici et que tu ne faisais pas avant la migration? Es-tu d'accord de les faire?
- f) Quelles attentes tes parents ont-il envers toi? Que penses-tu de ce que tes parents aimeraient que tu sois? Es-tu d'accord avec eux?
- g) Quand tu veux parler avec l'un de tes parents, l'un de tes frères ou l'une de tes sœurs, t'adresses-tu à la personne directement ou par l'entremise d'une autre?
- h) Y a-t-il des situations dans lesquelles tu penses que les membres de la famille ne te comprennent pas? Comment réagis-tu? Comment fais-tu pour te faire comprendre?
- i) Si tu veux un conseil, le demandes-tu aux membres de ta famille?

#### **E. Sentiment d'unité, de cohérence**

##### 1) À propos de l'adolescence

- a) Te sens-tu comme une grande personne?
- b) Quels avantages y a-t-il à grandir? Et quels en sont les inconvénients?
- c) Trouves-tu que ton corps change? Si oui, quels changements as-tu constatés?
- d) Comment te sens-tu avec ces changements?
- e) Que penses-tu des adolescents immigrants qui font l'expérience de la cigarette, de l'alcool, du sexe?
- f) Penses-tu qu'un groupe d'amis peut exercer une pression pour que tu fasses les mêmes expériences? L'as-tu déjà expérimenté? Si non, penses-tu que tu le ferais sous la pression d'amis?

##### 2) À propos des objectifs et des habiletés

- a) Qu'est ce qui te motive dans la vie?
- b) Quelle est ta plus grande réussite?
- c) Que feras-tu plus tard dans la vie?
- d) Comment prépares-tu ton avenir?
- e) À qui parles-tu de ton avenir et qu'est-ce que cette personne en dit?
- f) Quels sont les obstacles qui pourraient t'empêcher de devenir ce que tu voudrais? Comment penses-tu les surmonter?

##### 3) À propos du sentiment d'être apprécié et du pouvoir personnel

- a) Quelles sont les qualités que tes amis te reconnaissent?
- b) Quelles sont les qualités que les membres de ta famille te reconnaissent?
- c) Quels sont les défauts que tes amis te reconnaissent? Es-tu d'accord avec eux?

- d) Quels sont les défauts que les membres de ta famille te reconnaissent? Es-tu d'accord avec eux?
- e) Qu'est-ce qui t'aide le plus devant une situation qui te semble difficile?
- 4) À propos de l'expérimentation identitaire
- Quelles sont les émissions de télévision que tu préfères? Pourquoi?
  - Qui sont tes idoles en musique? Pourquoi?
  - Utilises-tu Internet pour faire connaissance avec d'autres?
  - Qu'est ce qui te rend différent des autres?
  - Y a-t-il des façons de faire que tu apprends grâce à tes amis en ligne? Donne quelques exemples.

### CONCLUSION

- Remercier le participant.
- Rappeler la confidentialité de l'échange.
- Rappeler les objectifs de la recherche.
- Expliquer le but de la deuxième méthode de collecte de données qui consiste en un enregistrement personnel.
  - Expliquer la durée de l'enregistrement.
  - Expliquer l'importance des enregistrements suivant de près la situation vécue.
  - Spécifier le caractère confidentiel des enregistrements qui seront faits.
  - Donner l'enregistreur et expliquer le mode de fonctionnement.
  - Donner l'aide-mémoire de l'enregistrement personnel.
  - Offrir de la disponibilité.

## 2. GUIDE D'ENREGISTREMENT PERSONNEL : SE DÉCRIRE DANS DIFFÉRENTES SITUATIONS

### Introduction

Ce petit guide explique ce qu'est l'enregistrement personnel et décrit comment cette méthode vise à te décrire dans différentes situations.

Ton développement est influencé notamment par des aspects physiques, sociaux, culturels, psychologiques et environnementaux. L'enregistrement que tu feras permettra à la chercheuse de comprendre tes réflexions et pensées personnelles relatives à ta vie, à tes aspirations et à tes plans. L'enregistrement personnel s'avère un moyen simple et facile de préserver tes pensées pour une discussion future.

### Comment faire?

- Considère que ce que tu rapportes au sujet de tes expériences ne peut être mis en doute par personne, car c'est toi qui les vis.
- Choisis chaque jour une situation dans ta famille, au travail, à l'école ou lors de tes sorties.
- Enregistre-toi selon les instructions suivantes :
  1. Parle de tes propres observations ou résume ce qui s'est passé lors d'une situation qui demandait ton implication, que ce soit à l'école, à la maison ou au travail.
  2. Dis ce que tu penses de cette situation.
  3. Énumère les choix qui s'offraient à toi.
  4. Identifie le choix que tu as fait et explique pourquoi.

### 3. GUIDE DES ENTRETIENS D'EXPLICITATION

#### INTRODUCTION

- Rappeler l'objectif de la recherche.
- Spécifier la durée de l'entrevue.
- Expliquer l'importance de l'information à recueillir.
- Réitérer le caractère confidentiel des renseignements recueillis.
- Obtenir l'accord verbal de l'utilisation de l'enregistreur.

#### *Exemple d'introduction :*

Je te remercie d'avoir accepté de continuer à participer à ce projet. Cette rencontre durera environ quarante-cinq minutes. Ce dont nous parlerons aujourd'hui va se baser sur ce que tu as enregistré. Cette rencontre sera enregistrée comme la première, si tu es d'accord, pour m'éviter d'écrire tout ce que tu diras et pour mieux te suivre. Comme je te l'avais dit lors de la première rencontre, personne d'autre n'écouterà ton enregistrement, sauf les personnes autorisées (les trois chercheurs) et il sera détruit cinq ans après ta collaboration au projet. Tu es libre de répondre ou non aux questions et tu peux mettre fin à ta participation à tout moment. As-tu des questions avant de commencer avec l'entrevue?

#### *Se souvenir que :*

- L'entrevue d'explicitation incite non pas à se rappeler une pensée, mais à la laisser revenir ou à accueillir les nouvelles impressions qui se présentent à lui.

- L'intervieweur évite la formulation des questions qui poussent le sujet vers l'explication de l'action. Il doit plutôt viser une description du déroulement de l'action. L'action inclut les activités cognitive et affective du discours (intentions, raisonnement).
- L'intervieweur utilise les pseudo-connecteurs de vécu comme « quand », « tandis que », « au moment où » et « pendant que ».

### **La relance**

Si tu le permets, nous allons commencer par écouter une partie de ton enregistrement.

- Comment as-tu fait pour choisir cette situation parmi tant d'autres que tu as vécues ce jour-là?

### **Stabiliser l'attention par la reformulation :**

- Je vais souvent répéter ce que tu me dis, ce qui va te permettre de vérifier si j'ai bien compris et s'il ne manque pas quelque chose. N'hésite pas à m'interrompre. Donc, si j'ai bien compris, .....

### **Porter l'attention vers le « comment » plutôt que le « quoi »**

- Que s'est-il passé lorsque .....?
- Qu'as-tu fait exactement.....?
- Comment était (ce mot ou cette action) dans ta tête?

### **Passer d'une représentation générale à une expérience singulière**

- Revenons sur cette situation .....
- Peux-tu me la décrire?

### **Accéder rétrospectivement à l'expérience vécue**

- Quelle heure était-il, à peu près, lorsque la situation s'est produite?
- Y avait-il d'autres personnes autour de toi, à part celles qui étaient impliquées dans cette situation?

### **Approfondir la dimension évolutive**

- Par quoi as-tu commencé pour réagir à.....?
- Que s'est-il passé par la suite?
- Qu'as-tu fait ensuite?

### Orienter l'attention sur les différentes dimensions de l'expérience

- Pendant que tu faisais....., que se passait-il?
- Te disais-tu quelque chose intérieurement?
- Éprouvais-tu une sensation particulière?

### CONCLUSION

- Remercier le participant.
- Rappeler la confidentialité.
- Réitérer l'objectif de la recherche.
- Offrir de la disponibilité.

#### *Exemple de conclusion :*

Nos rencontres pour ce projet se terminent ici. Je tiens à te remercier vivement pour ta participation à ce projet. J'apprécie ton ouverture à partager tes expériences de tous les jours, tes décisions et tes actions dans de telles situations. Si cette rencontre te bouleverse par la suite, n'hésite pas à le dire à tes parents ou à me contacter. Tu as mes coordonnées sur le formulaire de consentement. As-tu d'autres choses à ajouter? Encore une fois, merci et bonne journée.

**Appendice C**  
Lettre d'information



Université du Québec en Outaouais,  
283 boul. Alexandre-Taché, C.P. 1250,  
Gatineau, Québec, Canada J8X 3X7  
Téléphone (819) 595-3900



Université du Québec à Trois-Rivières  
3351, boul. des Forges, CP. 500,  
Trois-Rivières, Québec Canada G9A5H7  
Téléphone (819) 376-5011

## LETTER D'INFORMATION

---

### PROJET DE RECHERCHE

#### TITRE : LE DÉVELOPPEMENT DE L'IDENTITÉ PERSONNELLE CHEZ LES ADOLESCENTS REFUGIÉS

Chercheurs principaux : **Assumpta Ndengeingoma**, M. Sc. Inf., Ph. D (c)  
psychologie-profil recherche, professeure au Département  
des sciences infirmières à l'Université du Québec en  
Outaouais.

**Jean-Marie Miron**, Ph. D. éducation, professeur au Département  
des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à  
Trois-Rivières.

**Francine de Montigny**, Ph. D. psychologie, professeure au  
Département des sciences infirmières à l'Université du  
Québec en Outaouais.

L'équipe sollicite votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre le développement de l'identité personnelle chez les adolescents immigrants réfugiés.

#### Objectifs

- a) Décrire l'expérience de l'immigration des adolescents immigrants réfugiés.
- b) Décrire comment ces adolescents développent leur identité personnelle.

#### Implication

Pour atteindre ces objectifs, cette étude nécessite :

- La participation volontaire de 12 à 15 immigrants de 13 à 18 ans, ayant immigré au Canada depuis moins de cinq ans, ayant un statut de réfugié, et venant de l'Afrique subsaharienne.
- La présence à deux rencontres : La première de 60 minutes et la deuxième de 45 minutes, dans un local de l'Université du Québec en Outaouais ou à votre domicile, selon votre convenance.
- Un enregistrement personnel pendant cinq jours, entre les deux rencontres. Cet enregistrement vise à ce que le participant se décrive dans différentes situations. Il choisira chaque jour une situation dans laquelle il sera impliqué, que ce soit à l'école, à la maison ou au travail. Il enregistrera ses propres observations de ce qui s'est passé, de ce qu'il en pense, des choix à faire et du choix privilégié.

### **Risques, inconvénients, inconforts**

Un inconfort passager lié à la participation peut être ressenti à la suite de l'évocation de certains souvenirs. Si une telle situation se produit, les chercheurs s'engagent à apporter un soutien au participant, en le référant à une ressource appropriée du milieu.

### **Bénéfices**

La participation à cette recherche est gratuite. Elle permettra :

- L'avancement des connaissances au sujet du développement de l'identité personnelle des adolescents réfugiés.
- L'expression des expériences d'immigration des adolescents réfugiés.

### **Confidentialité**

- a) Les données recueillies dans le cadre de cette recherche sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification des participants.
- b) Un numéro d'identification sera substitué aux noms.
- c) Aucun nom ne sera mentionné, ni lors des rencontres, ni lors de l'analyse des données.
- d) Les résultats de la recherche qui pourront être diffusés sous forme d'articles et communications ne permettront pas d'identifier les participants.
- e) Les données recueillies seront conservées sous clé et entreposées à l'Université du Québec en Outaouais dans un classeur et un local verrouillés.
- f) Les chercheurs sont les seuls qui y auront accès.
- g) Les données recueillies seront détruites après une durée de cinq ans et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

### **Participation volontaire**

- a) Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire.
- b) Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.
- c) Les chercheurs se réservent le droit de retirer un participant de cette recherche, en lui fournissant des explications sur cette décision.

Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche et à prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement attentivement et de poser toutes les questions que vous souhaitez. Vous pouvez prendre tout le temps dont vous avez besoin pour prendre votre décision.

### **Questions concernant ce projet de recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Assumpta Ndengeingoma au 819-595-3900, poste 2274 ou par courriel à [assumpta.ndengeingoma @uqo.ca](mailto:assumpta.ndengeingoma@uqo.ca).

**Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche**

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais au 819-595-3900, poste 1781.

**Appendice D**  
Formulaire de consentement du participant  
Formulaire de consentement du parent



Université du Québec en Outaouais,  
283 boul. Alexandre-Taché, C.P. 1250,  
Gatineau, Québec, Canada, J8X 3X7  
Téléphone (819) 595-3900



Université du Québec à Trois-Rivières  
3351, boul. des Forges, CP. 500,  
Trois-Rivières, Québec, Canada  
G9A5H7  
Téléphone (819) 376-5011

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT / PARTICIPANT

### Projet de recherche

#### Titre : Le développement de l'identité personnelle chez les adolescents réfugiés

#### Je comprends que

Les objectifs de cette recherche sont d'arriver à :

- mieux comprendre l'expérience d'immigration des adolescents réfugiés, et
- mieux comprendre comment les adolescents réfugiés développent leur identité personnelle.

#### Participer à cette recherche veut dire

- participer à deux rencontres : la première de 60 minutes et la deuxième de 45 minutes.
- effectuer un enregistrement personnel pendant 5 jours entre les deux rencontres. Cet enregistrement vise à ce que je me décrive dans différentes situations. Je choisis chaque jour une situation dans laquelle je suis impliqué, que ce soit à l'école, à la maison, au travail ou durant une sortie. J'enregistre mes propres observations sur ce qui s'est passé, sur ce que j'en pense, les choix qui s'offraient à moi et le choix que j'ai privilégié.
- Les rencontres seront réalisées dans un local de l'Université du Québec en Outaouais ou à mon domicile, selon ma convenance.

#### Ma participation est volontaire

- Je participe si je le veux; je n'y suis pas obligé.
  - La participation à cette recherche peut me causer un inconfort passager comme la colère ou la tristesse à la suite de l'évocation de certains souvenirs. Si une telle situation survient, je peux en parler avec les chercheurs afin qu'ils m'apportent du soutien, en me référant à une ressource appropriée du milieu.
  - Je suis libre de ne pas répondre à certaines questions qui me mettent mal à l'aise.
  - À tout moment, je peux retirer mon consentement et cesser de participer à cette recherche sans avoir à fournir de raison.
  - Les chercheurs se réservent aussi le droit de me retirer de cette recherche en me donnant des explications sur cette décision.

#### Les avantages de ma contribution

- Ma participation à cette recherche est gratuite.
- Elle contribuera à l'avancement des connaissances au sujet du développement de l'identité personnelle chez les adolescents réfugiés.
- Elle m'offrira l'occasion de parler de mes expériences d'immigration.

### **Ma confidentialité est assurée**

- Les données recueillies dans le cadre de cette recherche demeureront entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à mon identification. Un numéro d'identification remplacera mon nom.
- Mon nom ne sera pas mentionné, ni lors des rencontres, ni lors de l'analyse des données.
- Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles et communications, ne permettront pas de m'identifier.
- Les données recueillies ainsi que l'enregistrement personnel seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un local verrouillé à l'Université du Québec en Outaouais.
- Les chercheurs de cette étude sont les seuls qui y auront accès.
- Les données recueillies seront détruites après une durée de cinq ans et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

### **Questions concernant ce projet de recherche**

Si j'ai des questions ou si je désire obtenir d'autres renseignements, je peux m'adresser à Assumpta Ndengeyingoma au 819-595 3900, poste 2274 ou par courriel à [assumpta.ndengeyingoma @uqo.ca](mailto:assumpta.ndengeyingoma@uqo.ca).

### **Questions concernant l'éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Outaouais et un certificat a été émis. Pour avoir de l'information sur mes droits en tant que participant à cette recherche, je peux m'adresser à André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, au 819-595-3900, poste 1781.

Je confirme que j'ai lu et bien compris les renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche. Sa nature, ses procédures et sa durée m'ont été expliquées. J'appose ma signature ci-dessous, signifiant que j'accepte librement de participer à cette recherche. Je signe deux copies du présent formulaire de consentement et je conserve une copie.

Nom du participant : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date

Nom de la chercheure : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date



Université du Québec en Outaouais.  
283 boul. Alexandre-Taché, C.P. 1250,  
Gatineau, Québec, Canada, J8X 3X7  
Téléphone (819) 595-3900



Université du Québec à Trois-Rivières  
3351, boul. des Forges, CP. 500,  
Trois-Rivières, Québec, Canada  
G9A 5H7  
Téléphone (819) 376-5011

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT / PARENT

### Projet de recherche

#### Titre : Le développement de l'identité personnelle chez les adolescents réfugiés

#### Je comprends que

**Les objectifs** de cette recherche sont d'arriver à

- mieux comprendre l'expérience d'immigration des adolescents réfugiés, et
- mieux comprendre comment les adolescents réfugiés développent leur identité personnelle.

**La participation de mon enfant à cette recherche consiste à**

- participer à deux rencontres : la première de 60 minutes et la deuxième de 45 minutes.
- effectuer un enregistrement personnel pendant cinq jours entre les deux rencontres. Cet enregistrement vise à ce qu'il se décrive dans différentes situations. Il choisira chaque jour une situation dans laquelle il sera impliqué, que ce soit à l'école, à la maison, au travail ou durant une sortie. Il enregistrera ses propres observations de ce qui s'est passé, de ce qu'il en pense, des choix à faire et du choix qu'il aura privilégié.
- Les rencontres auront lieu dans un local de l'Université du Québec en Outaouais ou chez moi, selon ma préférence.

**La participation est volontaire**

- La participation de mon enfant à cette recherche est entièrement volontaire. L'enfant peut :
  - avoir un inconfort passager comme la colère ou la tristesse à la suite de l'évocation de certains souvenirs. Si une telle situation se produit, il peut en parler avec les chercheurs afin qu'ils lui apportent un soutien en le référant à une ressource appropriée du milieu.
  - à tout moment, retirer son consentement et cesser de participer à cette recherche sans qu'il ait à fournir de raison et sans qu'il ait à subir de préjudice.
  - ne pas répondre à certaines questions qui le mettent mal à l'aise.
  - Les chercheurs se réservent aussi le droit de retirer mon enfant de cette recherche en lui fournissant des explications sur cette décision.

**Les avantages de la contribution de mon enfant**

- La participation de mon enfant à cette recherche est gratuite.
- Elle contribuera à l'avancement des connaissances au sujet du développement de l'identité personnelle des adolescents réfugiés.
- Elle offrira à mon enfant l'occasion d'exprimer ses expériences d'immigration.

### **La confidentialité est assurée**

- Les données recueillies dans le cadre de cette recherche sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification de mon enfant. Un numéro d'identification remplacera son nom.
- Le nom de mon enfant ne sera mentionné, ni lors des rencontres, ni lors de l'analyse des données.
- Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles et communications, ne permettront pas d'identifier mon enfant.
- Les données recueillies ainsi que l'enregistrement personnel seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un local verrouillé à l'Université du Québec en Outaouais et les chercheurs de cette étude seront les seuls qui y auront accès.
- Les données recueillies seront détruites cinq ans après la fin de l'étude et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

### **Questions concernant ce projet de recherche**

Si j'ai des questions ou si je désire obtenir de l'information additionnelle sur ce projet de recherche, je peux m'adresser à Assumpta Ndengeyingoma au 819-595-3900, poste 2274 ou par courriel à [assumpta.ndengeyingoma@uqo.ca](mailto:assumpta.ndengeyingoma@uqo.ca).

### **Questions concernant l'éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Outaouais et un certificat a été émis. Pour avoir de l'information sur mes droits en tant que parent du participant à cette recherche, je ne dois pas hésiter à contacter André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, au 819-595-3900, poste 1781.

Je confirme que j'ai lu et compris les renseignements concernant la participation de mon enfant à ce projet de recherche. J'ai bien saisi la nature, les procédures et la durée de ce projet de recherche. J'appose ma signature ci-dessous, signifiant que j'accepte librement qu'il y participe. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du parent : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date

Nom de la chercheure : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date

**Appendice E**  
Normes de présentation des articles

## **Recommandations aux auteurs**

La revue "Recherche en Soins Infirmiers" (R.S.I) a pour but de diffuser les articles de recherche, d'approfondissement sur un sujet documenté, de réflexion épistémologique ou de méthodologie pour aider à :

- comprendre la notion de santé et les comportements de santé, l'expérience de la maladie chez des individus et au sein des familles et des collectivités tout au long de la vie;
- concourir au développement des connaissances soignantes sur :
  - la promotion de la santé, la prévention des maladies et le confort durant la maladie et en fin de vie;
  - les systèmes de soins de santé, de management et de gestion des ressources;
  - les soins;
  - le développement professionnel et la pédagogie...;
- stimuler la recherche future par la diffusion d'idées novatrices, de nouvelles technologies et techniques, de nouveaux outils;
- exploiter diverses méthodes de recherche pour lever les défis de la recherche en soins infirmiers et participer à construire la discipline sciences infirmières.

### **Soumission d'article**

Les manuscrits, d'articles originaux, doivent obligatoirement être soumis par voie électronique directement sur le site [www.asso-arsi.fr](http://www.asso-arsi.fr), via la rubrique «rédaction», à l'adresse courriel [redaction@asso-arsi.fr](mailto:redaction@asso-arsi.fr)

L'auteur qui soumet, se désigne (nom), mentionne le titre de l'article et joint le manuscrit (fichier Word contenant le texte, les résumés français et anglais, les références bibliographiques et les annexes) en un seul document en « fichier joint » (ou en plusieurs documents si il comporte des annexes importantes avec tableaux, photos, ...), (cf. ci-dessous).

Un accusé de réception du texte est adressé. Il précise le délai de l'avis du Comité de rédaction.

Tous les manuscrits sont soumis à l'examen du comité scientifique et du comité de rédaction et le cas échéant à des experts extérieurs. Les «lecteurs» utilisent une grille d'évaluation critériée.

La rédaction se réserve le droit de refuser un article pour des raisons qui lui sont propres, ou de proposer aux auteurs, le cas échéant, des modifications, tant sur le plan du contenu que sur celui de la forme. Le choix des articles étant déterminé par la politique éditoriale du comité de rédaction, il n'est pas possible de s'engager sur une date de parution.

Lors de la parution de l'article il sera adressé à chaque auteur ou co-auteur un exemplaire de l'article sous forme d'un tiré à part sous format PDF.

## **Formatage du texte**

Le format du texte doit être le suivant :

- la police Times New Roman, 12 points avec simple interligne, justifié et paginé;
- la longueur du texte, annexes comprises, ne doit pas excéder 20 à 25 pages ou 100 000 caractères (espaces compris);
- le style doit être simple et précis. Un article de recherche se rédige à la voix passive : jamais de « je », de « nous » ou de « on ». Les mots en latin, en anglais et le petit « p » sont toujours en italiques;
- la bibliographie ne doit pas excéder 50 références;
- les numéros de un à dix sont écrits en toutes lettres, sauf s'ils sont utilisés comme une unité de mesure ou dans les figures et tableaux;
- les unités de mesure : données cliniques et biologiques en unités métriques (cm, g/l, mmHg, mg, kg, kg/m<sup>2</sup>);
- les abréviations et acronymes, en formuler l'intitulé *in extenso* lors de la première apparition dans le texte avec l'abréviation ou l'acronyme entre parenthèses. Par exemple : risque absolu (RA), Haute autorité de santé (HAS), Association de recherche en soins infirmiers (ARSI). Lorsque les acronymes sont écrits en entier seule la première lettre du premier mot est une majuscule, par exemple : Conseil international des infirmières;
- ne pas utiliser les caractères gras ou soulignés dans le texte;
- ne pas utiliser les en-têtes et les pieds de page.

## **Organisation du texte**

Le texte est organisé selon l'ordre suivant: page de titre, résumés et mots-clés, remerciements, corps de texte, financements, notes de l'auteur, références, tableaux et figures, annexes.

### **Page de titre :**

- le titre, éventuellement un sous titre, sans abréviation ni acronyme, en français et en anglais;
- pour chaque auteur (si plusieurs : noter l'ordre souhaité) : prénom (minuscule), nom (majuscule) de(s) l'auteur(s), avec les titres, diplômes et certifications pertinentes, la fonction exercée et l'institution éventuellement, pays d'exercice, numérotés;
- l'indication des éventuels conflits d'intérêt liés au contenu de l'article pour chaque auteur;
- l'adresse électronique (impératif), adresse postale et numéro de téléphone de l'auteur principal chargé des relations avec la revue. Seule, l'adresse courriel figure sur le document publié;
- le décompte du nombre de signes du corps du texte, y compris les tableaux et les figures.

**Remerciements de l'auteur pour le soutien académique et professionnel dans la recherche (facultatif)**

**Résumés et mots-clés en français et en anglais :**

- la longueur de chaque résumé est de 150 à 200 mots, structuré, avec pour les recherches les rubriques suivantes :
  - introduction;
  - contexte : résumer la revue de littérature en une seule phrase, ce qui permet de montrer la nécessité de l'étude;
  - objectifs : énoncer clairement la question principale ou l'hypothèse de l'étude en une seule phrase;
  - méthode : décrire la conception de l'étude, le public concerné et les outils méthodologiques utilisés en 3-4 phrases;
  - résultats : décrire les principaux résultats dans un paragraphe concis. Cette section devrait être la plus descriptive. Noter les niveaux de signification statistique et intervalle de confiance, le cas échéant;
  - discussion : base de la discussion uniquement sur les résultats déclarés. Décrire toute étude supplémentaire nécessaire;
  - conclusion;
- ne doivent pas contenir de citations, ni de références;
- les mots clés doivent être précis (maximum 5).

**Corps de texte :**

- a) le texte relatif à des réflexions ou des méthodes et outils :
  - présentation argumentée et documentée d'une réflexion épistémologique, éthique et/ou philosophique ou encore sur un thème d'actualité;
- b) le texte relatif à une approche méthodologique :
  - présentation et/ou analyse critique d'une méthodologie, d'un outil, d'une stratégie de recherche;
- c) le texte relatif à une recherche:
  - introduction : cette section devrait être brève, sans sous-titres;
  - cadre de référence : précise l'état des connaissances sur le sujet, les travaux sur lesquels s'appuie l'étude ...;
  - matériels et méthodes, [méthodologie] : cette partie devrait contenir suffisamment de détails pour que toutes les procédures soient explicitées. Elle peut être divisée en paragraphes, si plusieurs méthodes sont décrites;
  - résultats et discussions [interprétation] peuvent être présentés séparément ou simultanément;
  - conclusion : celle-ci devrait expliquer clairement les principales conclusions des travaux mettant en évidence leur importance et leur pertinence.

**Remerciements pour les financements de la recherche limités aux principaux contributeurs (le cas échéant)**

### Notes de l'auteur ( facultatif)

Il est possible d'insérer des notes explicatives ou des commentaires pour préciser une information ou une situation ou un événement. Dans ce cas, les insérer avec un exposant en utilisant la fonction « insérer une note de bas de page » comme suit : dans le texte : « ... depuis les « trente glorieuses<sup>1</sup> ...».

### Références bibliographiques

Les références doivent être présentées selon les normes de Vancouver. Les appels de citations et de références sont numérotés en chiffre arabe, par ordre d'apparition dans le texte, et placés entre crochets :

- a) au cœur du texte :
  - en citant un auteur « ...comme on le verra chez Svandra, 2009, [8] »;
  - en transcrivant une citation « Soigner n'est pas traiter » (Collière, 1982, 294-295) [7];
  - dans le cadre d'une revue de littérature mentionnant plusieurs ouvrages (ou articles) et auteurs « ...les effets bénéfiques de cette intervention (Pinelli, Symington, 2009) [12]; (Frisk Pados, Thoyre, Waag-Carlson, Nix, 2009) [13]; (Lee, Zupancic, Pendary, Thiessen, Schmidt, White et al. 2001) [14]; (Mitchelle, Habermann, 1999) [3]; (Mc Garth, Bodea Braescu, 2004) [15]; ... » mettre entre parenthèses le nom de l'auteur (ou des auteurs) et la date de parution de l'ouvrage ou de l'article;
- b) dans la partie références bibliographiques :
  - Livre :
  - . Nom P. Titre livre. Coll, éditeur, Année. Ex :
  - 1. COLLIERE MF. Soigner... Le premier art de la vie. Masson, 2001.
  - Chapitre d'un livre :
  - . Nom P. Titre chapitre. In : Titre livre, Auteurs. Coll, éditeur, Année; xx-yy. Ex :
  - 2. PAPERMAN P, MOLINIER P, LAUGIER S. Care, sensibilité, vulnérabilité. In: Le souci des autres, PAPERMAN P. et LAUGIER S. (sous la direction de). Raisons pratiques, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 2005; 281-348.
  - Article de revue :
  - . Nom P. Titre article. Titre revue, (Mois) Année; N° : xx-yy. Ex :
  - 3. COSSETTE S. De la recherche exploratoire à la recherche appliquée en sciences infirmières : complémentarités et finalités. Recherche en Soins Infirmiers, septembre 2010; 102 : 73-82.
  - Thèse :

---

<sup>1</sup> Désigne une période de forte croissance économique au sein des pays de l'OCDE entre 1947 et 1974 environ (après la seconde guerre mondiale et avant le premier choc pétrolier)

- . Nom P. Titre de la thèse. Spécialité : Université. Année; nombre de pages.  
 Ex :
4. COLDEFY M. De l'asile à la ville : une géographie de la prise en charge de la maladie mentale en France. Thèse de doctorat de géographie : Université Paris I Panthéon-Sorbonne. 2010; 519.
- Articles ou informations en ligne :
- . citer l'organisme ou l'auteur. Titre du site ou de la page, Adresse URL, Date de consultation. Ex :
  5. JOVIC L, ISAMBART G. Des infirmières docteurs en sciences ou doctorantes; état des lieux dans le contexte français. Août 2009. [www.assarsi.fr](http://www.assarsi.fr), Rubrique Publication, consulté le 10 octobre 2010.
  6. OMS. Méthodologie de l'évaluation économique des programmes de santé. [http://www.medcost.fr/html/economie\\_sante\\_eco/principes.htm](http://www.medcost.fr/html/economie_sante_eco/principes.htm), consulté le 28 février 2011.

En cas de plus de trois auteurs, citer les trois premiers et ajouter « et al ».

#### **Préparation des figures, schémas, et inscription de leur titre et légendes.**

Toutes les figures et schémas doivent être cités dans le document dans un ordre consécutif. Les figures doivent être fournies dans les formats (Power Point, Excel, etc.). Pour les formats bitmap (GIF, JPEG, etc.), vous pouvez utiliser un fichier annexe complémentaire si les images sont nombreuses. Les images numérisées devraient être de 300 dpi au moins sauf si la résolution est intentionnellement à un niveau inférieur pour des raisons scientifiques. Si une image bitmap a des étiquettes, l'image et les étiquettes devraient être intégrés dans des couches séparées.

Si les schémas, figures et illustrations sont empruntés à d'autres auteurs la source doit être indiquée.

#### **Préparation des tableaux**

Les tableaux doivent être cités de façon consécutive dans le texte. Chaque tableau doit avoir un titre descriptif et si des mesures numériques sont données, les unités doivent être incluses dans l'en-tête de colonne.

#### **Préparation et édition**

Les textes soumis sont préparés spécifiquement et uniquement pour la revue Recherche en Soins Infirmiers. Les textes acceptés deviennent la propriété de l'éditeur et ne peuvent être reproduits dans d'autres publications en tout ou en partie seulement avec l'autorisation de l'éditeur. L'éditeur a les droits exclusifs de l'article, de sa reproduction et de sa vente dans tous les pays. La revue Recherche en Soins Infirmiers se réserve le droit de modifier la disposition et les exigences de style, et de clarifier la présentation.

**Préparation des annexes**

Les annexes doivent être sélectionnées et limitées à la compréhension du texte (exemple : grilles de recueil de données, échelles validées).

**Code d'éthique**

Les travaux doivent être effectués dans le respect des exigences éthiques, déontologiques et réglementaires (exercice professionnel, conditions de réalisation des études) en vigueur.

**NORMES DE PUBLICATION DÉTAILLÉES  
REVUE QUÉBÉCOISE DE PSYCHOLOGIE**  
(révision effectuée en juin 2011)

**Informations générales**

1. Les manuscrits sont soumis via le site Web de la revue (<http://www.rqpsy.qc.ca>)
2. Les textes doivent respecter les normes habituelles de présentation des écrits scientifiques. Ils doivent être rédigés à double interligne sur format lettre et sont accompagnés d'un résumé rédigé en *français* et en *anglais*, des mots clés en *français* et en *anglais* ainsi que du titre en *français* et en *anglais*. Les textes comptent un *maximum de 25 pages* (à 2800 caractères et espaces compris par page)
3. Le texte final en traitement de texte (doc, doc.x) doit être téléchargé sur le site de la Revue.
4. La première page indique le titre (en *français* et en *anglais*), le nom de l'auteur (ou des auteurs), l'endroit où il(s) travaille(nt) ainsi que leurs coordonnées détaillées (numéros de téléphone, de télécopieur, courriel). La page qui suit donne uniquement le titre, les résumés et mots clés (en *français* et en *anglais*). Le texte proprement dit commence donc à la troisième page.
5. Une seule adresse de correspondance sera imprimée (p. ex., Adresse de correspondance : Nom, fonction, service, organisme, adresse postale. Téléphone. Télécopieur. Courriel). Néanmoins, les adresses des autres auteurs sont essentielles pour les éventuels contacts lors du processus d'édition et de mise en ligne.
6. Une seule affiliation par auteur sera publiée (l'affiliation principale).

**La qualité du français**

Les articles doivent être rédigés dans une langue correcte et accessible à la majorité des lecteurs et lectrices (professionnelles et professionnels qui ont régulièrement recours à la psychologie dans l'exercice de leur profession). Les citations provenant d'auteurs de langue anglaise doivent être traduites en *français*. Si la traduction d'un terme technique pose problème, il est alors indiqué d'écrire le terme original entre parenthèses, à côté de la traduction qu'on en fait. Tout terme provenant d'une langue étrangère doit être en italiques. Les titres d'ouvrage ou de test doivent être mis en italiques.

<b>Marges</b>	<b>en pouces</b>	<b>en cm</b>
Haut :	1,00	2,54
Bas :	1,00	2,54
Gauche :	1,00	2,54
Droite :	1,00	2,54
Pied de page :	0,75	1,90

**Caractères** : Arial 10

**Titre de l'article en français** : 10 points, majuscules, gras et ne comportant pas plus de 15 mots  
**Titre abrégé en français (Running head)** : 10 points, minuscules, gras et ne comportant pas plus de 50 caractères et espaces

**Titre de l'article en anglais** : 10 points, majuscules, gras et ne comportant pas plus de 15 mots

**Le nom de l'auteur ou des auteurs et appartenance**

Ex. : Colette JOURDAN-IONESCU (en 10 pts)  
Université du Québec à Trois-Rivières (en 10 pts)

**Début des paragraphes par un retrait négatif de 0,4 pouces (0,63 cm)**

**Niveaux de titre :** Les titres ne doivent pas être des phrases (donc ne comportent pas de verbe)

1<sup>er</sup> niveau de titre : Caractères : 10 pts, majuscules + centré

2<sup>e</sup> niveau de titre : Caractères : 10 pts, minuscules + centré

3<sup>e</sup> niveau de titre : Caractères : 10 pts, minuscules + italique + centré

4<sup>e</sup> niveau de titre : Caractères : 10 pts, minuscules + italique + début du paragraphe en retrait

**Citations :** Les citations doivent être traduites en français. Elles sont présentées entre guillemets français (« »). Lorsqu'elles dépassent 40 mots, les citations doivent faire l'objet d'un paragraphe indépendant avec un retrait de 0,4 pouces (0,63 cm) à gauche et à droite, en incluant la référence (auteur, année et page).

#### Résumés (français et anglais) comportant au maximum 100 mots

Ceux-ci sont en Arial (10 pts) et commencent aussi avec un retrait négatif de 0,4 pouces (0,63 cm). Ils sont en italiques.

#### Mots clés (français et anglais) comportant au maximum 6 mots

Ceux-ci sont en Arial (10 pts).

Exemples :

#### Résumé

*L'objet de cet article est de présenter le concept d'intervention appelé « Famille soutien » pour des familles dont un des enfants présente des difficultés d'adaptation. Créeé initialement dans le cadre d'un programme d'intervention auprès de familles négligentes et/ou violentes (Palacio-Quintin, Éthier, Jourdan-Ionescu & Lacharité, 1991), l'intervention famille soutien doit toujours s'insérer à l'intérieur d'un plan d'intervention, car on demande à une famille non professionnelle.!*

Mots clés : maltraitance, intervention non professionnelle, famille, soutien, supervision

#### Abstract

*The object of this article is to present the intervention concept of « Support family » which aims to help families with a child presenting adaptation problems. Initially created within the context of an intervention program for negligent and/or abusive families (Palacio-Quintin, Ethier, Jourdan-Ionescu & Lacharité, 1991), support family intervention should always be incorporate into an intervention plan because a non professional, but trained and supervised family is asked to accompany a!*

Key words : child abuse and neglect, non professional, supervision, support family

#### Signes de ponctuation

Un espace avant et après le « : »

Un espace avant et après le « % »

Un espace avant et après le « = »

Un espace après le point

Un espace après le point-virgule

Un espace après la virgule

Un espace après le point d'interrogation, le point d'exclamation.

Appels de notes de bas de page : en 10 pts

Notes de bas de page : en 10 pts

**Parenthèses :** Des parenthèses carrées sont utilisées lorsque des parenthèses rondes sont à l'intérieur (p. ex., [F(1,23) = 29,69, p < .01].

**Description de l'échantillon :** N (échantillon complet) et n (échantillon partiel).

### Résultats statistiques

Le système métrique exige, en français, l'utilisation de la virgule comme séparateur des unités et des décimales, par exemple 3,5 cm. Par contre, certaines notations statistiques comme les corrélations et les probabilités proviennent d'un système indépendant du système métrique et il faut alors employer le point (p. ex.,  $r(45) = .73, p < .01$ ). Bien que les programmes statistiques donnent plusieurs chiffres après le point décimal, l'usage exige de ne donner que deux chiffres après le séparateur en arrondissant.

Les statistiques exposées dans le texte doivent toujours comporter le symbole du test, le nombre de degrés de liberté s'il y a lieu, la valeur exacte de la statistique et le seuil de signification. Toutes ces notations sont soulignées ou en italique, comme dans le texte présent. Par exemple :

- ✓  $t(16) = 2,62, p < .001$
- ✓  $F(1,58) = 29,59, p < .001$
- ✓  $r(59) = .87, p < .01$
- ✓  $r(22) = .21, \text{n.s.}$

Notez bien qu'il n'y a pas d'espace entre le symbole du test et la parenthèse qui présente les degrés de liberté. De plus, le test  $\chi^2$  se présente avec les degrés de liberté et la taille de l'échantillon entre parenthèses. Par exemple :

- ✓  $\chi^2(2, 125) = 10,51, p < .05$

En outre, le texte doit présenter les statistiques descriptives utiles à la compréhension du sens de l'effet mis en évidence par la statistique inférentielle. L'exemple suivant illustre cette remarque :

- ✓ Seules les observations de jeu ont démontré une différence significative, les garçons jouant plus souvent ( $M = 3,24$ ) que les filles ( $M = 1,45$ ) de façon solitaire ( $t(79) = 1,97, p < .05$ ).

### Tableaux et figures

Les Tableaux et les Figures sont regroupés après les références. L'endroit où ils doivent être insérés est indiqué dans l'article. Les Tableaux comportent un numéro, un titre. Les Figures comportent un numéro, un titre et des légendes qui les rendent aisément compréhensibles.

Les Tableaux ou Figures sont annoncés dans le texte d'une des façons suivantes (attention de toujours mettre une majuscule aux mots Tableau et Figure) :

- ✓ Le Tableau 1 présente un résumé de!
- ✓ Comme le Tableau 1 l'indique!
- ✓ (!) l'analyse de variance (voir Figure 1).

Ci-dessous se trouve un exemple de Tableau et un de Figure [porter une attention spéciale à la façon d'écrire les titres (en 10 pts, centrés pour les Tableaux, alignés à gauche pour les Figures)] :

Tableau 1

Cotes moyennes et écarts types des deux groupes dans chacune des quatre catégories de loisirs

Groupe	Catégorie			
	1	2	3	4
<b>Expérimental</b>				
M	32,45	35,98	33,78	21,67
ÉT	3,6	3,8	2,8	4,1
<b>Contrôle</b>				
M	22,67	54,78	21,33	34,57
ÉT	2,7	3,4	3,4	4,1

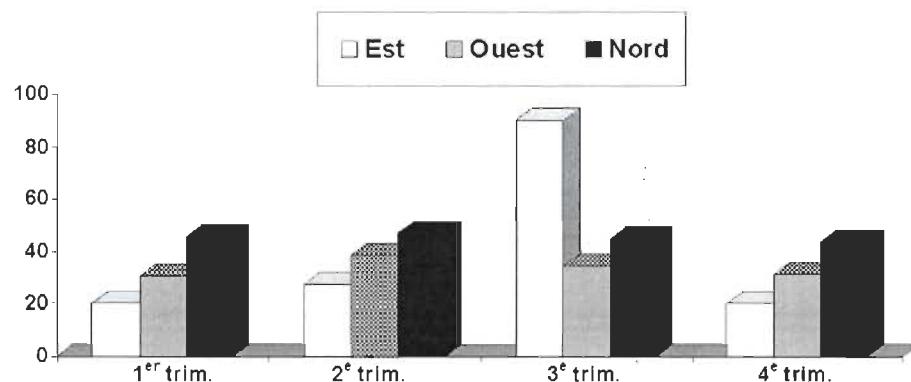


Figure 1. Répartition trimestrielle du nombre de clients selon la provenance

## Références

Toute référence introduite dans l'article comporte le nom de l'auteur, la date de parution de son ouvrage ainsi que, s'il s'agit d'une citation, la page. Les références sont regroupées sur des feuilles séparées, à la fin de l'article, par ordre alphabétique d'auteurs. La liste des références doit correspondre **exactement** aux auteurs cités dans le texte.

Lorsqu'on cite une publication faite par deux auteurs, on nomme les deux auteurs. Lorsqu'on fait référence à un ouvrage publié par *plus de deux auteurs et moins de sept auteurs*, on les cite tous à la première mention; ensuite, on cite le premier auteur en ajoutant "et al.". Lorsqu'il y a sept auteurs et plus, on cite directement selon la formule « Premier auteur et al., date ». Lorsque la référence comporte plus d'un auteur, le dernier est relié par la perluète (&). Cette règle vaut pour les références introduites dans le texte entre parenthèses et pour celles regroupées à la fin de l'article. Par contre, dans le texte, lorsqu'on fait référence à ce que deux auteurs (ou plus) ont dit, on écrit « et » pour relier les noms des auteurs.

Voici quelques exemples de références pour les trois cas les plus fréquents : un livre, un chapitre dans un ouvrage et un article.

**Livre**

Vézina, J., Cappeliez, P., & Landreville, P. (1994). *Psychologie gérontologique*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Les noms du titre d'un volume en anglais sont en minuscules, exception faite de la première lettre du premier mot : *Psychology of aging*.

**Chapitre**

Alain, M. (1993). Les théories sur les motivations sociales. In R. J. Vallerand & E. E. Thil (Éds), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 465-507). Laval (Québec) : Éditions Études Vivantes.

**Article**

Beaudin, G., & Savoie, A. (1995). L'efficacité des équipes de travail : définition, composantes et mesures. *Revue québécoise de psychologie*, 16(1), 185-201.

- Le titre de la revue lorsqu'il est en anglais doit s'écrire avec une majuscule à chacun des mots.
- Il faut veiller à l'exacte correspondance entre les références rapportées dans le texte et celles regroupées à la fin.
- Lorsque plusieurs auteurs sont cités pour une même idée, l'ordre alphabétique est nécessaire (p. ex., Béland, 2001; Normandin & Cossette, 1998; Trudel & Morinville, 1997).

**Document dans Internet**

Pericak-Vance, M.A., Folstein, S.E. & Wolpert, C.M. (2002). *Explorer l'autisme*. Récupéré le 24 novembre 2005 de <http://www.exploringautism.org/french/>

**Texte final**

Lorsque l'auteur a effectué les corrections demandées, il fait parvenir le texte final via le site Web de la revue (<http://rqpsy.qc.ca>)

**Correction et approbation des épreuves**

Les épreuves de l'article sont envoyées à l'auteur avant l'impression et doivent être retournées dans les 48 heures. Dès la publication, l'auteur (ou le 1<sup>er</sup> auteur) de l'article reçoit 10 tirés à part de l'article.

Si les directives ne sont pas suivies ou si l'auteur tarde à répondre aux demandes du Comité de lecture, la publication des articles risque d'être retardée.

### **Guidelines: *Child: Care, Health and Development***

*Child: Care, Health and Development* is an international, peer-reviewed journal which publishes papers dealing with all aspects of the health and development of children and young people. We aim to attract quantitative and qualitative research papers relevant to people from all disciplines working in child health. We welcome studies which examine the effects of social and environmental factors on health and development as well as those dealing with clinical issues, the organization of services and health policy. We particularly encourage the submission of studies related to those who are disadvantaged by physical, developmental, emotional and social problems. The journal also aims to collate important research findings and to provide a forum for discussion of global child health issues.

Please read the instructions below carefully for details on the submission of manuscripts, the journal's requirements and standards as well as information concerning the procedure after a manuscript has been accepted for publication in *Child: Care, Health and Development*. Authors are encouraged to visit Wiley-Blackwell Author Services for further information on the preparation and submission of articles and figures.

## **2. ETHICAL GUIDELINES**

*Child: Care, Health and Development* adheres to the below ethical guidelines for publication and research.

### **2.1. Authorship and Acknowledgements**

Authors submitting a paper do so on the understanding that the manuscript has been read and approved by all authors and that all authors agree to the submission of the manuscript to the Journal. ALL named authors must have made an active contribution to the conception and design and/or analysis and interpretation of the data and/or the drafting of the paper and ALL must have critically reviewed its content and have approved the final version submitted for publication. Participation solely in the acquisition of funding or the collection of data does not justify authorship.

*Child: Care, Health and Development* adheres to the definition of authorship set up by The International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE).

According to the ICMJE authorship criteria should be based on 1) substantial contributions to conception and design of, or acquisition of data or analysis and interpretation of data, 2) drafting the article or revising it critically for important intellectual content and 3) final approval of the version to be published. Authors should meet conditions 1, 2 and 3. Except in the case of complex large-scale or multi-centre research, the number of authors should not exceed six.

It is a requirement that all authors have been accredited as appropriate upon submission of the manuscript.

**Acknowledgements:** Under acknowledgements please specify contributors to the article other than the authors accredited.

## **2.2. Ethical Approvals**

**Experimental Subjects:** All studies using human or animal subjects should include an explicit statement in the Material and Methods section identifying the review and ethics committee approval for each study, if applicable. Editors reserve the right to reject papers if there is doubt as to whether appropriate procedures have been used.

## **2.3 Appeal of Decision**

The decision on a paper is final and cannot be appealed.

## **2.4 Permissions**

If all or parts of previously published illustrations are used, permission must be obtained from the copyright holder concerned. It is the author's responsibility to obtain these in writing and provide copies to the Publishers.

## **2.5 Copyright Assignment**

Authors submitting a paper do so on the understanding that the work and its essential substance have not been published before and is not being considered for publication elsewhere. The submission of the manuscript by the authors means that the authors automatically agree to assign copyright to Wiley-Blackwell if and when the manuscript is accepted for publication. The work shall not be published elsewhere in any language without the written consent of the publisher. The articles published in this journal are protected by copyright, which covers translation rights and the exclusive right to reproduce and distribute all of the articles printed in the journal. No material published in the journal may be stored on microfilm or videocassettes or in electronic database and the like or reproduced photographically without the prior written permission of the publisher.

Correspondence to the journal is accepted on the understanding that the contributing author licences the publisher to publish the letter as part of the journal or separately from it, in the exercise of any subsidiary rights relating to the journal and its contents.

Upon acceptance of a paper, authors are required to assign the copyright to publish their paper to Wiley-Blackwell. Assignment of the copyright is a condition of publication and papers will not be passed to the publisher for production unless copyright has been assigned. (Papers subject to government or Crown copyright are exempt from this requirement; however, the form still has to be signed). A completed Copyright Transfer Agreement must be sent before any manuscript can be published. Authors must send the completed Copyright Transfer Agreement upon receiving notice of manuscript acceptance, i.e., do not

send the Copyright Transfer Agreement at submission. Please return your completed form to Child: Care, Health and Development Editorial Office, Social Sciences and Humanities, Wiley-Blackwell Ltd, 9600 Garsington Road, Oxford OX4 2DQ, UK

For questions concerning copyright, please visit [Wiley-Blackwell Copyright FAQ](#)

## **2.6 Online Open**

OnlineOpen is available to authors of primary research articles who wish to make their article available to non-subscribers on publication, or whose funding agency requires grantees to archive the final version of their article. With OnlineOpen, the author, the author's funding agency, or the author's institution pays a fee to ensure that the article is made available to non-subscribers upon publication via Wiley Online Library, as well as deposited in the funding agency's preferred archive. For the full list of terms and conditions, see [http://wileyonlinelibrary.com/onlineopen#OnlineOpen\\_Terms](http://wileyonlinelibrary.com/onlineopen#OnlineOpen_Terms)

Any authors wishing to send their paper OnlineOpen will be required to complete the payment form available from our website  
at: [https://authorservices.wiley.com/bauthor/onlineopen\\_order.asp](https://authorservices.wiley.com/bauthor/onlineopen_order.asp)

Prior to acceptance there is no requirement to inform an Editorial Office that you intend to publish your paper OnlineOpen if you do not wish to. All OnlineOpen articles are treated in the same way as any other article. They go through the journal's standard peer-review process and will be accepted or rejected based on their own merit.

## **3. MANUSCRIPT SUBMISSION PROCEDURE**

Manuscripts should be submitted electronically via the online submission site <http://mc.manuscriptcentral.com/cch>. The use of an online submission and peer review site enables immediate distribution of manuscripts and consequentially speeds up the review process. It also allows authors to track the status of their own manuscripts. Complete instructions for submitting a paper is available online and below. Further assistance can be obtained from Editorial Assistant Thomas Gaston at [tgaston@wiley.com](mailto:tgaston@wiley.com).

A covering letter must be submitted as part of the online submission process, stating on behalf of all the authors that the work has not been published and is not being considered for publication elsewhere.

**Important note:** All papers will go through a initial sifting process within the editorial board.

### **3.1. Getting Started**

- Launch your web browser (supported browsers include Internet Explorer 6 or higher, Netscape 7.0, 7.1, or 7.2, Safari 1.2.4, or Firefox 1.0.4) and go to the journal's online Submission Site: <http://mc.manuscriptcentral.com/cch>

- Log-in or click the 'Create Account' option if you are a first-time user.
- If you are creating a new account.
  - After clicking on 'Create Account', enter your name and e-mail information and click 'Next'. Your e-mail information is very important.
  - Enter your institution and address information as appropriate, and then click 'Next.'
  - Enter a user ID and password of your choice (we recommend using your e-mail address as your user ID), and then select your area of expertise. Click 'Finish'.
- If you have an account, but have forgotten your log in details, go to Password Help on the journals online submission system <http://mc.manuscriptcentral.com/cch> and enter your e-mail address. The system will send you an automatic user ID and a new temporary password.
- Log-in and select 'Author Centre.'

### **3.2. Submitting Your Manuscript**

- After you have logged in, click the submission link in the menu bar.
- Enter data and answer questions as appropriate. You may copy and paste directly from your manuscript and you may upload your pre-prepared covering letter.
- Click the 'Next' button on each screen to save your work and advance to the next screen.
- You are required to upload your files.
  - Click on the 'Browse' button and locate the file on your computer.
  - Select the designation of each file in the drop-down menu next to the 'Browse' button.
  - When you have selected all files you wish to upload, click the 'Upload Files' button.
- Review your submission (in HTML and PDF format) before sending it to the Journal. Click the 'Submit' button when you are finished reviewing.

### **3.3. Manuscript Files Accepted**

Manuscripts should be uploaded as Word (.doc) or Rich Text Format (.rft) files (**not** write-protected) plus separate figure files. It is recommended that, where possible, line figures be embedded into a single Microsoft Word document. For halftone figures, only high-resolution TIF or EPS files are suitable for printing. The text file must contain the entire manuscript including Abstract (structured abstracts, not more than 300 words, including background, methods, results and conclusions are preferred); Introduction; Methods; Results; Discussion; Acknowledgements; References; Tables; Figure legends, but no embedded figures. Manuscripts should be formatted as described in the Author Guidelines below.

### **3.4. Peer Review Process**

Manuscripts submitted to *Child: Care, Health and Development* are subject to initial scrutiny by the SIFT committee which consists of members of the Editorial Board. Where the SIFT Committee believe it unlikely that the paper will be acceptable for publication either for methodological reasons or because it does not fall within areas likely to be of central interest to our readers the paper will not be sent for formal peer review. The authors will be notified of this decision.

Manuscripts passing this initial scrutiny are reviewed by experts in the field, using a system of double-blinded review. The names of the reviewers will thus not be disclosed to the author submitting a paper and the name(s) of the author(s) will not be disclosed to the reviewers.

To allow double blinded review, please submit (upload) your main manuscript and title page as separate files.

Please upload:

- Your manuscript without title page under the file designation 'main document'
- Figure files under the file designation 'figures'
- The title page, Acknowledgements and Conflict of Interest Statement where applicable, should be uploaded under the file designation 'title page'

All documents uploaded under the file designation 'title page' will not be viewable in the HTML and PDF format you are asked to review in the end of the submission process. The files viewable in the HTML and PDF format are the files available to the reviewer in the review process.

### **3.5. Suggest a Reviewer**

*Child: Care, Health and Development* attempts to keep the review process as short as possible to enable rapid publication of new scientific data. In order to facilitate this process, please suggest the names and current email addresses of 2 potential international reviewers whom you consider capable of reviewing your manuscript. In addition to your choice the journal editor will choose one or two reviewers as well.

### **3.6. Suspension of Submission Mid-way in the Submission Process**

You may suspend a submission at any phase before clicking the 'Submit' button and save it to submit later. The manuscript can then be located under 'Unsubmitted Manuscripts' and you can click on 'Continue Submission' to continue your submission when you choose to.

### **3.7. E-mail Confirmation of Submission**

After submission you will receive an e-mail to confirm receipt of your manuscript. If you do not receive the confirmation e-mail after 24 hours, please check your e-mail address carefully in the system. If the e-mail address is correct please

contact your IT department. The error may be caused by some sort of spam filtering on your e-mail server. Also, the e-mails should be received if the IT department adds our e-mail server ([uranus.scholarone.com](http://uranus.scholarone.com)) to their whitelist.

### **3.8. Manuscript Status**

You can access ScholarOne Manuscripts (formerly known as Manuscript Central) any time to check your 'Author Centre' for the status of your manuscript. The Journal will inform you by e-mail once a decision has been made.

### **3.9. Submission of Revised Manuscripts**

Revised manuscripts must be uploaded within 3 months of authors being notified of the decision. In exceptional cases a longer period may be agreed with the editor. Locate your manuscript under 'Manuscripts with Decisions' and click on 'Submit a Revision' to submit your revised manuscript. Please remember to delete any old files uploaded when you upload your revised manuscript. Please also remember to upload your manuscript document separate from your title page.

## **4. MANUSCRIPT TYPES ACCEPTED**

**Original Articles:** Articles reporting original scientific data based quantitative or qualitative research are particularly welcomed. Articles should begin with a structured abstract and should ideally be between 2,000 and 3,000 words in length excluding tables and references. In the case of complex qualitative research reports, the editors may be prepared to extend the word limit to 5000 words.

**Review Papers:** The journal welcomes syntheses of research in the form of systematic reviews. The word limit may be extended, in some circumstances, to 5000 words. Reviews are structured in the same way as original research (see above). The journal will occasionally publish narrative reviews where it is felt that these will be of particular interest to the readers and will be important in encouraging debate.

**Case Reports:** The journal will very occasionally publish case reports but only where these are believed by the editors to hold important generalisable lessons for the clinical or scientific community. We would expect such reports to begin with a very brief narrative abstract. The main text (1500 words maximum) should include a brief description of the case followed by a short discussion section explaining the implications of the case for clinical practice or research. Normal processes of peer review apply.

**Short Communications:** The journal will occasionally publish short communications. Typically these will report the results of relatively simple studies with straightforward analyses and results. The format may be flexible in

discussion with the editors but will normally consist of an extremely brief abstract followed by a main text containing not more than 1500 words and not more than 2 tables or illustrations. Normal processes of peer review apply.

**Letters to the Editor:** We encourage letters to the editor, either in response to published articles or where authors wish to raise important areas for discussion amongst the readership. The decisions on whether or not to publish will normally be taken within the editorial board and are based on whether it is felt that the letter opens or continues an important area for scientific debate.

**Editorials:** From time to time the editors will commission editorials, often to accompany specific papers or groups of papers. The format for these editorials is individually negotiated. Authors may choose to submit an editorial in the form of a brief (1200 words maximum) discussion with not more than 15 references on any subject.

**All submissions, including those commissioned by the editors are subject to external peer review.**

**Special Issues:** From time to time the Editor will commission a special issue of the Journal which will take the form of a number of papers devoted to a particular theme.

## 5. MANUSCRIPT FORMAT AND STRUCTURE

### 5.1. Format

**Units and spellings:** Système International (SI) units should be used, as given in *Units, Symbols and Abbreviations* (4th edition, 1988), published by the Royal Society of Medicine Services Ltd, 1 Wimpole Street, London W1M 8AE, UK. Spelling should conform to that used in *The Concise Oxford Dictionary*, published by Oxford University Press.

**Language:** The language of publication is English. If English is not your first language, then you will find it helpful to enlist the help of a native English speaker to edit the piece, to correct grammar and ensure that idioms are correct. This too makes it easier for the reviewers to give full justice to your work. Authors for whom English is a second language may choose to have their manuscript professionally edited before submission to improve the English. A list of independent suppliers of editing services can be found at [http://authorservices.wiley.com/bauthor/english\\_language.asp](http://authorservices.wiley.com/bauthor/english_language.asp). All services are paid for and arranged by the author, and use of one of these services does not guarantee acceptance or preference for publication.

Chinese Scholars Network is a resource for scholars, academics, and researchers in China who would like to publish their work in English language journals.

## **5.2. Structure**

The following checklist should be used to check the manuscript before submission. Articles are accepted for publication at the discretion of the Editor. A manuscript reporting original research should ideally be between 2000 and 3000 words. In the case of complex qualitative research reports, or systematic reviews, the editors may in some circumstances be prepared to extend the word limit to 5000 words. The manuscript should consist of the sections listed below.

**Title Page:** The title page should give both a descriptive title and short title. The title should be concise and give a brief indication of what is in the paper. Authors are required to detail in full: qualifications, current job title, institution and full contact details. Also a word count for the article and keywords should be given on the title page.

To allow double-blinded review, please submit (upload) your main manuscript and title page as separate files as explained in section 3.4.

**Abstract:** Structured abstracts, not more than 300 words, including background, methods, results and conclusions are preferred

### **Optimizing Your Abstract for Search Engines**

Many students and researchers looking for information online will use search engines such as Google, Yahoo or similar. By optimizing your article for search engines, you will increase the chance of someone finding it. This in turn will make it more likely to be viewed and/or cited in another work. We have compiled these guidelines to enable you to maximize the web-friendliness of the most public part of your article.

### **Main Text**

Generally, all papers should be divided into the following sections and appear in this order: Abstract (structured abstracts, not more than 300 words, including background, methods, results and conclusions are preferred); Introduction; Methods; Results; Discussion; Acknowledgements (these should be brief and must include references to sources of financial and logistical support); References; Tables; Figures.

### **Key Messages**

From 2007 onwards a key messages box should be provided with each manuscript. This should include up to 5 messages on key points of practice, policy or research. This also applies to articles solicited for themed issues.

## **5.3. References**

References cited in the text should list the authors names followed by the date of their publication, unless there are three or more authors when only the first author's name is quoted followed by et al. References listed at the end of the paper should include **all** authors' names and initials, and should be listed in

alphabetical order with the title of the article or book, and the title of the Journal given in full as shown:

Havermans, T. & Eiser, C. (1994) Siblings of a child with cancer. *Child: care, health and development*, **20**, 309-322.

Cart, P. (1984) Observation. In: *The Research Process in Nursing* (ed. D.F.S. Cormack), pp. XX-XX. Wiley-Blackwell, Oxford, UK.

Work that has not been accepted for publication and personal communications should not appear in the reference list, but may be referred to in the text (e.g. 'A. Author, unpubl. observ.' or 'B. Author, pers. comm.'.). It is the authors' responsibility to obtain permission from colleagues to include their work as a personal communication. A letter of permission should accompany the manuscript.

The editor and publisher recommend that citation of online published papers and other material should be done via a DOI (digital object identifier), which all reputable online published material should have - see [www.doi.org/](http://www.doi.org/) for more information. If an author cites anything which does not have a DOI they run the risk of the cited material not being traceable.

We recommend the use of a tool such as [EndNote](#) or [Reference Manager](#) for reference management and formatting. EndNote reference styles can be searched for here: [www.endnote.com/support/ensyles.asp](http://www.endnote.com/support/ensyles.asp).

Reference Manager reference styles can be searched for here: [www.refman.com/support/rmstyles.asp](http://www.refman.com/support/rmstyles.asp)

#### **5.4. Tables, Figures and Figure Legends**

**Figures and Tables:** Always include a citation in the text for each figure and table. Artwork should be submitted online in electronic form. Detailed information on our digital illustration standards is available below. Any abbreviations used in figures and tables should be defined in a footnote.

**Preparation of Electronic Figures for Publication:** Print publication requires high quality images to prevent the final product being blurred or fuzzy. Submit EPS (line art) or TIFF (halftone/photographs) files only. MS PowerPoint and Word Graphics are unsuitable for printed pictures. Scans (TIFF only) should have a resolution of at least 300 dpi (halftone) or 600 to 1200 dpi (line drawings) in relation to the reproduction size (see below). Please submit the data for figures in black and white or submit a Colour Work Agreement Form (see Colour Charges below). EPS files should be saved with fonts embedded (and with a TIFF preview if possible).

For scanned images, the scanning resolution (at final image size) should be as follows to ensure good reproduction: line art: >600 dpi; halftones (including gel photographs): >300 dpi; figures containing both halftone and line images: >600 dpi.

Further information can be obtained at Wiley-Blackwell's guidelines for figures: <http://authorservices.wiley.com/bauthor/illustration.asp>.

Check your electronic artwork before submitting it: <http://authorservices.wiley.com/bauthor/eachecklist.asp>

**Permissions:** If all or parts of previously published illustrations are used, permission must be obtained from the copyright holder concerned. It is the author's responsibility to obtain these in writing and provide copies to the Publisher.

**Colour Charges:** It is the policy of *Child: Care, Health and Development* for authors to pay the full cost for the reproduction of their colour artwork. Therefore, please note that if there is colour artwork in your manuscript when it is accepted for publication, Wiley-Blackwell requires you to complete and return a [Colour Work Agreement Form](#) before your paper can be published. Any article received by Wiley-Blackwell with colour work will not be published until the form has been returned. If you are unable to access the internet, or are unable to download the form, please contact the Production Editor ([CCH@wiley.com](mailto:CCH@wiley.com)).

## 6. AFTER ACCEPTANCE

Upon acceptance of a paper for publication, the manuscript will be forwarded to the Production Editor who is responsible for the production of the journal.

### 6.1 Proof Corrections

The corresponding author will receive an email alert containing a link to a web site. A working e-mail address must therefore be provided for the corresponding author. The proof can be downloaded as a PDF (portable document format) file from this site.

Acrobat Reader will be required in order to read this file. This software can be downloaded (free of charge) from the following web site: [www.adobe.com/products/acrobat/readstep2.html](http://www.adobe.com/products/acrobat/readstep2.html). This will enable the file to be opened, read on screen and printed out in order for any corrections to be added. Further instructions will be sent with the proof. Hard copy proofs will be posted if no e-mail address is available; in your absence, please arrange for a colleague to access your e-mail to retrieve the proofs.

Proofs must be returned to the Production Editor within three days of receipt. Only typographical errors can be corrected at this stage. Major alterations to the text cannot be accepted.

## 6.2 Early View (Publication Prior to Print)

*Child: Care, Health and Development* is covered by Wiley-Blackwell Early View service. Early View articles are complete full-text articles published online in advance of their publication in a printed issue. Early View articles are complete and final. They have been fully reviewed, revised and edited for publication, and the authors' final corrections have been incorporated. Because they are in final form, no changes can be made after online publication. The nature of Early View articles means that they do not yet have volume, issue or page numbers, so Early View articles cannot be cited in the traditional way. They are therefore given a Digital Object Identifier (DOI), which allows the article to be cited and tracked before it is allocated to an issue. After print publication, the DOI remains valid and can continue to be used to cite and access the article.

## 6.3 Author Services

Online production tracking is available for your article through [Wiley-Blackwell's Author Services](#). Author Services enables authors to track their article - once it has been accepted - through the production process to publication online and in print. Authors can check the status of their articles online and choose to receive automated e-mails at key stages of production. The author will receive an e-mail with a unique link that enables them to register and have their article automatically added to the system. Please ensure that a complete e-mail address is provided when submitting the manuscript.

Visit <http://authorservices.wiley.com/bauthor/> for more details on online production tracking and for a wealth of resources including FAQs and tips on article preparation, submission and more.

For more substantial information on the services provided for authors, please see [Wiley-Blackwell Author Services](#)

## 6.4 Author Material Archive Policy

Please note that unless specifically requested, Wiley-Blackwell will dispose of all hardcopy or electronic material submitted two months after publication. If you require the return of any material submitted, please inform the editorial office or production editor as soon as possible.

## 6.5 Offprints and Extra Copies

A PDF offprint of the online published article will be provided free of charge to the corresponding author, and may be distributed subject to the Publisher's terms and conditions. Additional paper offprints may be ordered online. Please click on the following link, fill in the necessary details and ensure that you type information in all of the required fields [Offprint Cosprinters](#). If you have queries about offprints please email [offprint@cosprinters.com](mailto:offprint@cosprinters.com)

### **6.6 Note to NIH Grantees**

Pursuant to NIH mandate, Wiley-Blackwell will post the accepted version of contributions authored by NIH grant-holders to PubMed Central upon acceptance. This accepted version will be made publicly available 12 months after publication. For further information, see <http://www.wiley.com/WileyCDA/Section/id-321171.html>.