

SOUTENIR LA FRANCISATION ET L'INTÉGRATION SOCIOCULTURELLE D'ÉLÈVES ALLOPHONES RÉCEMMENT IMMIGRÉS : EXPLORATION DES EFFETS D'UN CAMP ÉDUCATIF ESTIVAL



Par

Gina Lafortune, Université du Québec à Montréal,
Valérie Amireault, Université du Québec à Montréal
Charles Gauthier, Centre Lasallien
Rachelle Dutil, Université du Québec à Montréal

UQÀM | **Service aux collectivités**
Université du Québec à Montréal

 **Lasallien**
centre socioéducatif



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Canada

Ce projet a bénéficié du soutien financier du Programme d'aide financière à la recherche et à la création de l'UQAM - volet 2 (Service aux collectivités) du Programme de dégrèvement d'enseignement pour un projet de recherche ou de création, et a été accompagné par une agente de développement du Service aux collectivités. Le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) a aussi soutenu le projet.

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2024.

ISBN version électronique : 978-2-925169-14-7

Graphisme et mise en page : Fabelle Noël

Membres du comité d'encadrement à toutes les étapes du projet (par ordre alphabétique) :

- Valérie Amireault, professeure au département de didactique des langues, UQAM, co-chercheuse
- Célimène Dorcelus Cetoute, candidate à la maîtrise en didactique des langues, UQAM (2021-2022), assistante de recherche
- Rachelle Dutil, candidate au doctorat en didactique des langues, UQAM), assistante de recherche
- Charles Gauthier, coordonnateur de l'environnement éducatif, Centre Lasallien (2020-2022)
- Gina Lafortune, professeure au département d'éducation et formation spécialisées, UQAM, Chercheuse principale
- Mélanie Pelletier, agente de développement au Service aux collectivités, UQAM
- Liam Wolfs, chargé de projet – Camp pédagogique, Centre Lasallien (2022-2023)

Référence suggérée : Lafortune, Gina, Amireault, Valérie, Gauthier, Charles et Dutil, Rachelle (2024). Soutenir la francisation et l'intégration socioculturelle d'élèves allophones récemment immigré.e.s : exploration des effets d'un camp éducatif estival. Montréal : Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal.

Le rapport peut également être consulté aux adresses suivantes :

- Site internet du Centre Lasallien : <https://www.lasallien.org/>
- Site internet du Service aux collectivités de l'UQAM : <http://sac.uqam.ca/liste-de-publications.html>

Mots-clés : Collaboration école-famille-communauté, organisme communautaire et école – camp éducatif – élèves récemment immigré.e.s – apprentissage du français – intégration socioculturelle

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	3
CONTEXTE.....	5
Le camp éducatif « Camp des PROS ».....	5
Le projet de recherche.....	7
RECENSION DES ÉCRITS	8
Cadre de référence théorique	10
MÉTHODOLOGIE	12
Instruments de collecte de données	12
Traitement et analyse des données.....	14
Les personnes participantes	14
RÉSULTATS.....	17
Portrait initial des jeunes de la recherche avant leur participation au Camp	17
Les apports du Camp éducatif aux jeunes	25
Les activités les plus ou moins appréciées et porteuses	34
Quelques défis généraux et pistes d'amélioration	35
CONCLUSION	38
BIBLIOGRAPHIE	43

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Âge	17
Figure 2 - Sexe.....	17
Figure 3 - Année d'arrivée au Québec	18
Figure 4 - Comment étaient dans l'ensemble tes résultats scolaires au pays d'origine ?	19
Figure 5 - Comment juges-tu tes compétences en français ?.....	20
Figure 6 - De manière générale, à l'extérieur de l'école, reçois-tu de l'aide pour t'améliorer en français ou pour effectuer tes devoirs et travaux scolaires ?..	20
Figure 7 - Qui sont tes meilleurs amis ?.....	21
Figure 8 - Comment décrirais-tu tes relations avec les personnes suivantes ?.....	22
Figure 9 - Dirais-tu que tu connais le Québec et le Canada ? (le patrimoine et la culture en général : régions, musique, cuisine, arts, contes, histoire...)	22
Figure 10 - Penses-tu que les autres (tes amis, les intervenants, etc.) sont ouverts à entendre parler et à en apprendre sur ton pays, ta langue et ta culture d'origine ?	23
Figure 11 - Te sens-tu québécois.e ?	24

CONTEXTE

LE CAMP ÉDUCATIF « CAMP DES PROS »

Le Centre Lasallien, implanté au cœur de quartier Saint-Michel depuis 2007, se consacre au développement intégral des jeunes, selon une approche inclusive qui priorise les plus vulnérables. Par son action éducative et préventive auprès des jeunes et de leur famille, il offre un milieu de vie stimulant qui vise à aider les jeunes à devenir des citoyen.ne.s engagé.e.s, ouvert.e.s, proactif.ve.s et responsables.

Fort d'une expérience riche et diversifiée acquise auprès des jeunes du quartier, le Centre Lasallien a établi des relations solides au sein de la communauté. Son camp de jour et son programme de soutien scolaire attirent plus d'une centaine de jeunes, renforçant son rôle pivot éducatif dans la communauté en permettant de réduire les inégalités et d'augmenter les chances de réussite sociale et scolaire.

Durant l'été 2021, le Centre Lasallien a mis en place un camp éducatif ciblant spécifiquement les jeunes allophones nouvellement arrivé.e.s au Québec. Cette initiative visait à favoriser le maintien des acquis scolaires en français et l'intégration sociale de ces élèves. La création de ce camp répondait à un besoin identifié par les intervenant.e.s et par les directions d'écoles du quartier Saint-Michel qui avaient observé que les élèves allophones, bénéficiant de soutien à l'apprentissage du français durant l'année scolaire, perdaient certains acquis durant la période estivale en raison d'une exposition moindre au français et d'occasions limitées d'échanges avec des locuteur.trice.s francophones. Le camp des PROS (Plaisir, Réussite, Opportunités, Services) voulait aussi contribuer à contrer l'isolement que vivent de nombreux jeunes issu.e.s de milieux défavorisés et ayant un accès limité aux loisirs et aux activités socioculturelles.

Durant cinq semaines consécutives, du 12 juillet au 13 août 2021, du lundi au vendredi de 9 h à 16 h, 61 jeunes de 9 à 14 ans ont bénéficié d'un programme riche et varié incluant les arts, la culture, l'environnement, le sport, la technologie et les jeux. Ces activités étaient non seulement divertissantes, mais aussi conçues pour renforcer leurs compétences en français et leur sentiment d'appartenance à leur nouvel environnement.

Une phase pilote du camp, tenue durant l'été 2020, avait permis au Centre de tester et de peaufiner la trousse pédagogique¹ conçue pour le Camp. Cette période de mise à l'essai a été essentielle pour ajuster les outils et la programmation, garantissant ainsi que les activités proposées répondent au mieux aux besoins des jeunes participant. e. s.

Chaque semaine commençait habituellement par une activité d'introduction tirée de la trousse pédagogique, qui servait à lancer le sujet et l'activité centrale de la semaine. Ces activités pédagogiques, méthodiquement organisées pour encourager la communication et l'expression en français, tant à l'oral qu'à l'écrit, prenaient place pendant environ le tiers du temps quotidien. Le programme offrait également toute une panoplie d'ateliers (scientifiques, arts du cirque, écologie) dirigés par des partenaires externes du Centre, complété par des sorties culturelles et une gamme d'activités sportives et récréatives menées par les tuteur.trice.s, incluant par exemple des parcours à obstacles, des jeux de société, des jeux et sports interactifs sur l'environnement Lü², et des sports variés tels que la natation, le soccer, le hockey cosom et le volleyball.

¹ La trousse pédagogique a été préparée par une firme spécialisée en pédagogie, composée de professeur.e.s et d'orthopédagogues, spécialiste dans la création de matériel pédagogique adapté.

² La Lü est un environnement spatial intelligent permettant de créer des aires de jeux interactives. Elle comprend des caméras 3D et des projecteurs installés sur le plafond qui projettent divers éléments interactifs sur les murs auxquels les joueurs doivent réagir. <https://play-lu.com>

LE PROJET DE RECHERCHE

Le Centre Lasallien a souhaité collaborer avec une équipe de recherche afin de procéder à une évaluation rigoureuse des activités qu'il déploie durant le Camp éducatif. L'intention était d'identifier les pratiques d'intervention les mieux adaptées aux réalités des jeunes allophones fraîchement établis, d'intégrer de nouvelles approches et pratiques éprouvées scientifiquement en vue d'améliorer et de maximiser l'efficacité du soutien offert aux jeunes. La recherche³ était structurée autour de trois objectifs spécifiques :

1. Identifier et analyser les pratiques et les activités les plus efficaces qui ont contribué au maintien et à la progression des acquis des jeunes en français, oral et écrit ;
2. Identifier et analyser les pratiques et les activités les plus efficaces ayant contribué à leur intégration socioculturelle ;
3. Dégager les caractéristiques de ces pratiques et activités qui auront été le plus favorables au maintien et à la progression des acquis en français et à l'intégration socioculturelle.

³ Financée par le Programme d'aide financière à la recherche de l'UQAM (Service aux collectivités, 2020-21) et le Conseil canadien de recherche en sciences humaines (CRSH-engagement partenarial, 2021-2022)

RECENSION DES ÉCRITS

De nombreux.ses élèves récemment immigré.e.s sont allophones, c'est-à-dire que leur langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais, ni une langue autochtone. À Montréal, la proportion d'élèves allophones du primaire et du secondaire (43,1 %) surpasse celle d'élèves dont la langue maternelle est le français (37,7 %) et l'anglais (23,2 %) (CGTSIM, 2018). Bien que plusieurs élèves allophones maîtrisent le français et peuvent poursuivre leur scolarité en classe ordinaire, d'autres en ont une connaissance insuffisante et rencontrent d'importants défis dans leur cheminement scolaire. Ainsi, une recherche du Conseil canadien de développement social (Lock et Hanvey, 2000) menée auprès de 230 000 enfants et adolescent.e.s récemment immigré.e.s a montré que l'apprentissage de la langue d'enseignement, l'isolement social et les difficultés de leurs parents à se trouver un emploi étaient les trois principaux problèmes auxquels faisaient face ces jeunes. Le temps et les efforts consacrés à l'apprentissage de la langue d'enseignement entraînent des retards scolaires et de faibles performances dans les autres matières (Mc Andrew et al., 2009).

L'école québécoise met l'accent sur l'apprentissage du français et y investit relativement beaucoup de ressources. La politique gouvernementale d'éducation interculturelle affirme en effet que le système scolaire doit, par des dispositions appropriées, offrir aux élèves qui fréquentent les établissements scolaires francophones une solide formation dans la langue d'enseignement. La maîtrise et l'usage du français doivent permettre de contrer l'exclusion et la marginalisation et favoriser chez les élèves un sentiment d'appartenance à la société québécoise et une pleine participation à l'interaction sociale et culturelle (Gouvernement du Québec, 1998, p. 7). Ainsi, à leur arrivée au Québec, les élèves allophones ne maîtrisant pas le français reçoivent généralement des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français. Ceux-ci peuvent se donner à temps plein en classe d'accueil fermée ou à mi-temps en classe ordinaire avec des périodes de soutien linguistique. Ces ressources sont toutefois inégalement distribuées au sein des écoles et le soutien apporté aux élèves n'est pas toujours suffisant ou adéquat (De Koninck et Armand, 2012 ; Mc Andrew et al., 2016). Par ailleurs, les besoins de soutien linguistique des élèves sont très variables selon le parcours migratoire et le cheminement

scolaire antérieur. Par exemple, certains jeunes ont vécu dans des camps de réfugiés où ils.elles ont eu une scolarisation sommaire ou discontinue ; d'autres avaient des troubles d'apprentissage, souvent non diagnostiqués, avant leur arrivée à l'école québécoise, ce qui complexifie leur prise en charge (Armand et al., 2009 ; Lafortune, 2014). Les progrès des élèves dans l'apprentissage du français varient aussi en fonction de l'âge, du rythme d'apprentissage, du niveau de connaissance du français oral et écrit, de la proximité du français avec la langue maternelle, du milieu socioculturel d'origine (Paradis, 2006). Ainsi, certains défis relèvent de la disponibilité et de la qualité des services, d'autres des antécédents migratoires, scolaires et socioculturels de l'élève.

Les recherches ont notamment mis en évidence le grand défi que représente pour les élèves le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire (De Koninck et Armand, 2012 ; Mc Andrew et al., 2016). Ce passage se fait généralement après 10 mois en classe d'accueil (maximum 20 mois) et l'élève a encore besoin de soutien linguistique après cette période. Selon Gomez (1997), il faut au moins 2 ans pour développer une langue seconde qui est fonctionnelle dans les situations quotidiennes et 5 à 7 ans pour une maîtrise suffisante pour le travail académique. Or, bien que certains enseignant.e.s des classes ordinaires soient conscient.e.s de ces défis d'apprentissage d'une langue seconde et fassent de leur mieux pour soutenir les élèves, la plupart manquent de temps et de ressources pour les accompagner. De nombreux.ses élèves, après quelques mois en classe d'accueil, sont donc laissé.e.s à eux.elles-mêmes pour suivre l'enseignement (en français et dans les autres matières) au même rythme que les autres élèves et il.elle.s doivent passer les évaluations selon les mêmes critères. Ces jeunes sont à risque de se décourager et de se démotiver. Certain.e.s font aussi l'objet de moqueries et de rejet de la part de leurs camarades de classe non allophones en raison de leurs difficultés ou de leur accent différent (Lafortune, 2014 ; Papazian-Zohrabian et al., 2018). Un soutien scolaire et social est donc très important durant cette période de transition. On suggère de promouvoir la communication et la collaboration entre les enseignant.e.s des classes d'accueil et les enseignant.e.s de classes ordinaires (Armand, 2009). Le soutien du milieu familial et communautaire est également sollicité (Kanouté et al., 2018). Les parents sont invités à encourager les efforts des jeunes, même s'ils ne peuvent pas fournir un soutien direct dans l'apprentissage (ayant eux-mêmes une connaissance limitée de la langue). Quant aux organismes communautaires, plusieurs offrent de l'aide aux devoirs et des activités socioculturelles qui favorisent le développement des compétences sociales et

linguistiques (Ibid.). Le projet de camp éducatif du Centre Lasallien s'inscrit dans cette démarche de soutien des élèves.

CADRE DE RÉFÉRENCE THÉORIQUE

Une perspective interculturelle a été adoptée afin de documenter les activités et pratiques du camp qui favorisent le maintien des acquis en français des jeunes ainsi que leur intégration sociale et culturelle. L'approche interculturelle met en lumière un processus qui transcende la simple cohabitation de traditions distinctes pour promouvoir un engagement actif et mutuel. Ce processus favorise des échanges enrichissants et une compréhension mutuelle parmi les acteur.trice.s issu.e.s de différents horizons culturels (Commission de consultation, 2007, dans Frozzini, 2014). Plus précisément, elle se concentre sur les relations entre les individus en tant que porteurs de cultures distinctes, reconnaissant et valorisant leurs apports uniques (Camilleri, 1998 ; Vinsonneau, 2002). Dans cette lignée, l'intégration est envisagée comme un processus multidimensionnel et complexe qui « exige des efforts d'adaptation et l'adhésion aux valeurs communes de la part des élèves immigrant.e.s, mais aussi une ouverture à la diversité et la mise en œuvre de moyens précis de la part du milieu social et scolaire qui les accueille » (Gouvernement du Québec, 1998, p. 1-2). Des pratiques et des activités interculturelles efficaces, qui facilitent l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et l'intégration socioculturelle, valident et reconnaissent le patrimoine linguistique, les expériences et les réalités différentes des élèves. Elles permettent aussi de lutter contre les discriminations et les inégalités, de garantir les droits des élèves et de promouvoir leur capacité d'agir (Cummins, 2007 ; Kanouté, 2007 ; Perregaux et al., 2003), et ce, à travers une optique non déficitaire qui valorise les compétences et la résilience des personnes plutôt que de se focaliser uniquement sur leurs manques et leurs besoins d'assistance.

Des études soulignent notamment les apports d'interventions novatrices auprès d'élèves allophones qui mobilisent leur héritage et leurs bagages d'expériences, en se servant de médiums tels que la littérature jeunesse plurilingue (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008 ; Fleuret et Sabatier, 2019), l'écriture de textes identitaires plurilingues (Vatz-Laaroussi et al., 2013), l'expérience théâtrale (Amireault et al. 2016 ; Armand, Rousseau et Lory, 2013), la technologie numérique (Lamothe-Lachaine, 2017). Ces initiatives mettent en évidence que l'apprentissage d'une langue seconde ne se limite pas au contexte formel de la classe

et se déploie dans le cadre d'expériences et de situations variées, signifiantes et authentiques pour les élèves (Allen, 2006 ; Peterson and Coltrane, 2003 ; Steinbach, 2010). Notre analyse s'est donc appuyée sur ces composantes clés de l'approche interculturelle pour évaluer les pratiques et activités du camp ayant contribué au maintien et à la progression des acquis en français et à l'intégration socioculturelle des élèves. La notion de « pratiques » désigne ici « l'ensemble des comportements, actes observables, actions, réactions, interactions [...] et les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne » (Altet, 2003 dans Vinatier et Pastré, 2007, p. 97). L'activité renvoie aux services fournis aux jeunes durant le camp, aux tâches effectuées par les personnes intervenantes en lien avec les ressources dont elles disposent et les contraintes auxquelles elles font face (Vinatier et Pastré, Ibid.).

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie adoptée pour cette recherche était de nature exploratoire et qualitative, englobant plusieurs instruments afin de saisir la complexité des expériences des jeunes au camp. La démarche s'est articulée autour d'un questionnaire initial, de périodes d'observation hebdomadaire méthodique des activités, ainsi que de discussions en groupe semi-structurées incluant les 18 jeunes participant.e.s et les tuteur.trice.s.

INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Questionnaire :

Il comprenait des questions ouvertes et fermées (de type Likert) réparties en trois sections distinctes :

- Profil sociodémographique des jeunes : âge, genre, année d'immigration au Québec, lieux de naissance des jeunes et de leurs parents, statut d'immigration, situation familiale, etc.
- Parcours éducatif : trajectoire scolaire depuis le pays d'origine et expérience d'apprentissage du français (résultats académiques, compétences linguistiques, défis et points forts).
- Intégration socioculturelle : liens d'amitié, interactions avec les pairs et les adultes, adaptation au nouvel environnement social et culturel.

Ce questionnaire a été administré préalablement au début du camp pour brosser un portrait initial des participant.e.s.

Séances d'observation :

Dix sessions d'observation d'une demi-journée chacune, étalées sur les cinq semaines du camp, ont permis de capturer l'évolution des activités (ex. productions écrites, réalisations artistiques ou sportives, sorties éducatives). Une grille d'observation spécifique et des prises de notes détaillées ont facilité l'évaluation des progrès en

français, de l'intégration socioculturelle (objectifs 1 et 2) ainsi que les pratiques et activités qui contribuent le plus à leur engagement et intérêt (attitudes et commentaires marquant l'enthousiasme, la curiosité, le plaisir ; prise de paroles en français sans sollicitation, prise d'initiatives en général, engagement et collaboration) (objectif 3). Les assistantes de recherche, accompagnées à l'occasion par l'une ou l'autre chercheuse, ont effectué ces observations régulièrement. Les séances d'observations ont été complétées par des échanges informels avec les différent.e.s acteur.trice.s (jeunes, intervenant.e.s) au fil du déroulement du camp.

Entretiens de groupe :

Vers la fin du camp, des entretiens de groupe semi-structurés ont été organisés avec les participant.e.s (trois sessions de six jeunes) et avec les tuteur.trice.s (une session avec cinq participant.e.s). Ces discussions ont porté sur l'apport linguistique et socioculturel du camp, l'efficacité des activités et les recommandations pour d'éventuelles améliorations. Ces entretiens ont été systématiquement enregistrés sur un support audio pour une transcription ultérieure.

Il convient d'ajouter que pour les jeunes éprouvant des difficultés à comprendre le français, des reformulations en espagnol (langue maternelle d'une majorité des jeunes) ont été proposées pour garantir une pleine compréhension des questions et des consignes.

Données complémentaires :

Les données compilées par le Centre Lasallien et issues des journaux de bord des tuteur.trice.s et des synthèses hebdomadaires de l'équipe d'intervention ont enrichi l'analyse de recherche. Ces éléments fournis par le Centre Lasallien ont permis de compléter les données recueillies lors des observations et des entretiens, et d'affiner la compréhension de l'atmosphère générale du camp, des dynamiques relationnelles, du déroulement quotidien des activités, de leur réception par les jeunes et des adaptations pédagogiques requises.

TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

Les données issues du questionnaire ont été saisies dans *Google Forms* pour une synthèse initiale. Pour les données qualitatives — provenant à la fois des observations et des entretiens — elles ont été synthétisées et ont subi une analyse de contenu minutieuse. Cette démarche a permis de dégager les thèmes prédominants ayant émergé et d'examiner les connexions thématiques existantes, afin d'illustrer de manière précise les expériences vécues par les jeunes au camp (par exemple, l'impact de l'interaction entre les pairs sur l'apprentissage linguistique, ou les répercussions des activités culturelles sur l'intégration sociale).

Parallèlement, les informations recueillies par le Centre au cours du camp ont été méthodiquement rassemblées dans un dossier spécifique. Cela comprenait des listes de présences, des notes de synthèse des réunions hebdomadaires du personnel et les journaux de bord des tuteur.trice.s. Ces données ont ensuite été juxtaposées aux données récoltées par les chercheuses pour garantir une vue d'ensemble cohérente et pour identifier les tendances émergentes ou les écarts significatifs entre les deux sources de données.

LES PERSONNES PARTICIPANTES

Le camp a réuni 61 jeunes âgé.e.s de 9 à 14 ans, avec 38 élèves du troisième cycle du primaire (5e et 6e années) et 23 élèves du premier cycle du secondaire (1re et 2e années). Ces dernier.ère.s étaient issu.e.s de quatre écoles primaires (Sainte-Lucie, Marie-Rivier, Bienville et Saint-Noël-Chabanel) ainsi que d'une école secondaire (Louis-Joseph-Papineau) du quartier Saint-Michel, établissements qui collaborent étroitement avec le Centre. Parmi ces jeunes, 21 ont accepté de participer à la recherche, dont 13 du secondaire et 8 du primaire ayant intégré des classes d'accueil entre 9 mois et trois ans auparavant. Cependant, trois participant.e.s du secondaire ont quitté le camp, deux lors de la deuxième semaine et un autre pendant la troisième semaine, réduisant ainsi le nombre total de participant.e.s à 18 (10 du secondaire et 8 du primaire). Ces dernier.ère.s ont affiché un taux de présence supérieur à la moyenne du camp (99 % la première semaine, 96 % la deuxième, 91 % la troisième, 92 % la quatrième et 93 % la cinquième semaine). Les données des sections suivantes seront principalement axées sur ces jeunes

engagé.e.s dans l'étude tout en prenant en compte la dynamique générale du camp et ses avantages pour tous les jeunes participant.e.s.



L'équipe d'encadrement comptait 7 tuteur.trice.s inscrit.e.s dans des programmes universitaires en éducation (enseignement du français langue seconde, de l'histoire, entre autres disciplines). Six tuteur.trice.s supervisaient directement les groupes d'élèves, structurés en six unités de 10 à 11 jeunes. Le/la septième tuteur.trice, jouant un rôle polyvalent, apportait un soutien spécifique à la gestion du camp et aux interventions pédagogiques. Cette configuration était complétée par 4 moniteur.trice.s qui assistaient les groupes à travers les activités quotidiennes, sous la direction d'une coordinatrice principale du camp.

Avant le démarrage du camp, l'équipe de tuteur.trice.s et de moniteur.trice.s avait reçu une formation intensive d'une semaine, qui incluait une session complète consacrée à la sensibilisation à l'approche interculturelle et aux pratiques d'intervention auprès des jeunes immigrant.e.s.



Cette session était dirigée par une conseillère pédagogique rattachée au Centre de services scolaire responsable du secteur. Le reste de la formation était principalement axé sur la préparation des activités éducatives et récréatives prévues pour le camp. Les tuteur.trice.s étaient encouragé.e.s à se familiariser avec le contenu de la trousse pédagogique, qui détaillait les initiatives préparées pour chaque semaine des cinq semaines du camp. Les activités conçues visaient à renforcer les compétences linguistiques des participant.e.s, tant à l'écrit qu'à l'oral, et couvraient une variété de sujets, tels que les saisons, les cinq sens, la gastronomie, les sites touristiques du Québec, etc. Chaque semaine, les jeunes étaient invité.e.s à s'impliquer dans un projet créatif différent, comme créer une bande dessinée, réaliser un court métrage muet, concevoir une publicité pour une région québécoise, produire une émission de radio ou créer un vlogue. Ces projets, flexibles en durée et en mode d'exécution (individuellement, en petits groupes, ou collectivement), étaient adaptés aux niveaux académiques et linguistiques des participant.e.s, que ce soit pour les débutant.e.s en français ou pour ceux et celles ayant déjà acquis une certaine aisance dans la langue, et offraient ainsi une expérience enrichissante et adaptée à chacun.

RÉSULTATS

PORTRAIT INITIAL DES JEUNES DE LA RECHERCHE AVANT LEUR PARTICIPATION AU CAMP

Parmi les 21 participant.e.s, 12 sont des garçons et 9 des filles. Une majorité (10) est originaire de l'Amérique latine (Mexique, Salvador, Colombie) et les autres, des Antilles (4), de l'Afrique subsaharienne (3), de l'Asie (2), de l'Europe de l'Est (2).

Figure 1 - Âge

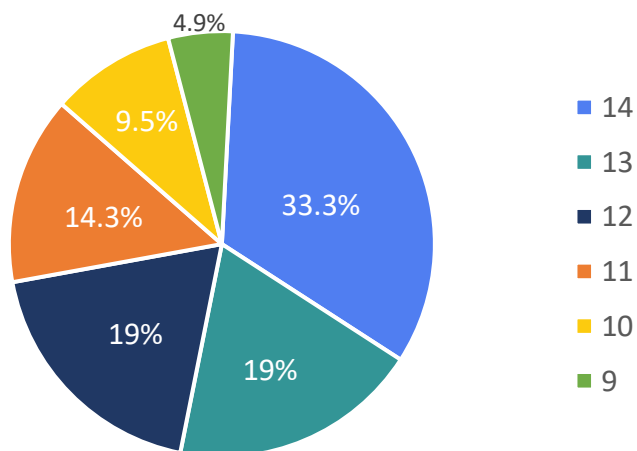
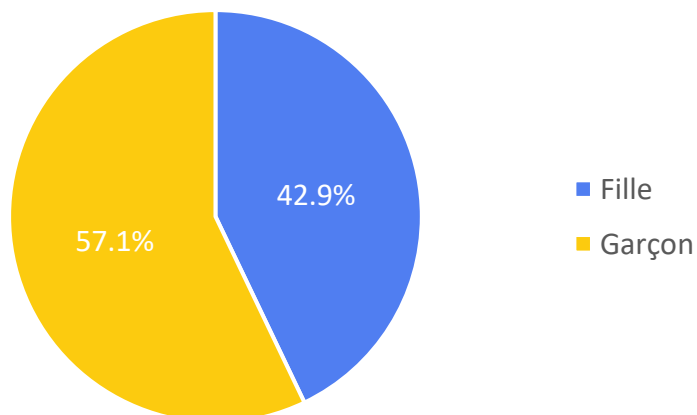
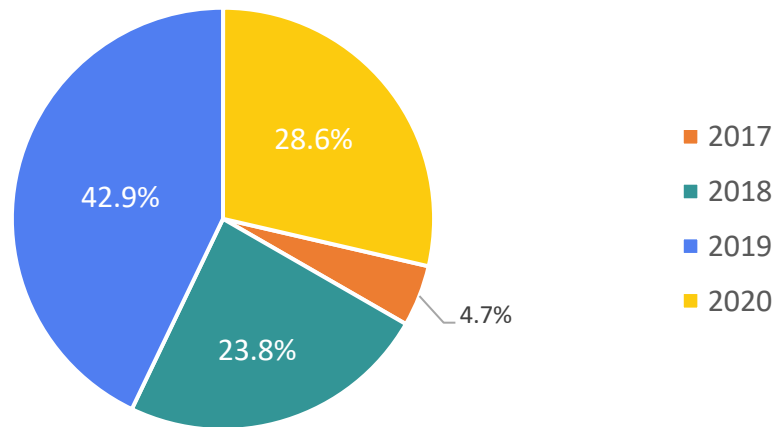


Figure 2 - Sexe



Ils.elles sont majoritairement arrivé.e.s au Québec entre 2017 et 2019, avec près de la moitié (10 sur 21) bénéficiant d'un statut de réfugié.e.s et trois ayant le statut de résident.e.s permanent.e.s à leur arrivée, tandis que les autres n'avaient pas connaissance de leur statut légal initial. La majorité vit en compagnie de leurs deux parents (12 sur 21), mais des témoignages font état de diverses dynamiques familiales complexes, y compris des séparations d'avec un parent, des frères et sœurs, ou des grands-parents, ainsi que des recompositions familiales en raison de leur processus d'immigration. Ces situations ont souvent contribué à complexifier leur acclimatation à leur nouveau milieu de vie au Québec.

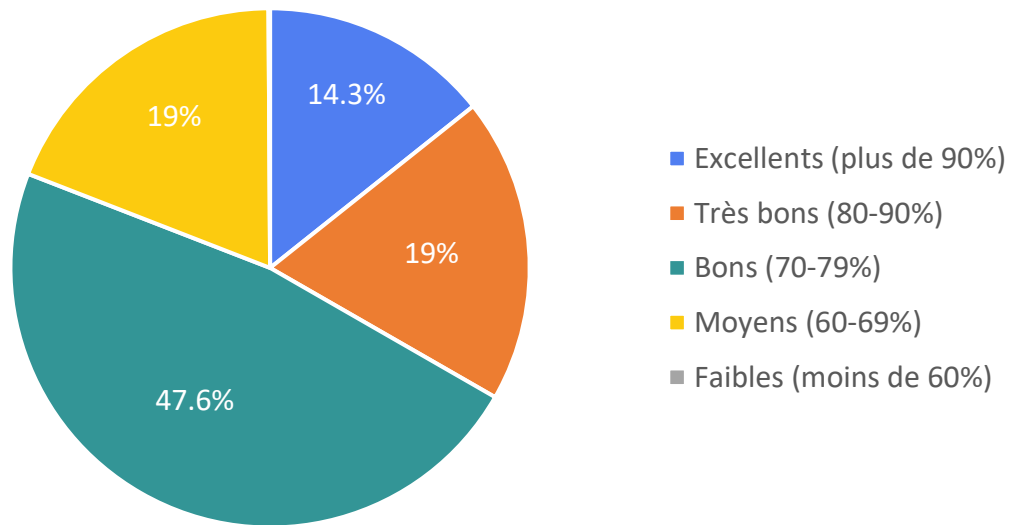
Figure 3 - Année d'arrivée au Québec



En effet, 18 jeunes sur 19 (2 n'ayant pas répondu à cette question) ont signalé avoir rencontré divers obstacles lors de leur arrivée au Québec. Les défis les plus saillants étaient liés à l'apprentissage du français, l'isolement social, le climat hivernal rigoureux et les contraintes socioéconomiques de leur famille. Parmi ces défis, « ne pas comprendre le français » a été cité comme le plus prégnant (12 sur 19), suivi par la séparation d'avec des membres de la famille (4 sur 19) et l'adaptation au froid (2 sur 19).

Sur le plan scolaire, la plupart des jeunes estiment que leurs performances scolaires étaient satisfaisantes dans leur pays d'origine (avec deux cas de redoublement). Ils.elles ont toutefois indiqué que les matières telles que les mathématiques et les sciences étaient souvent source de difficultés.

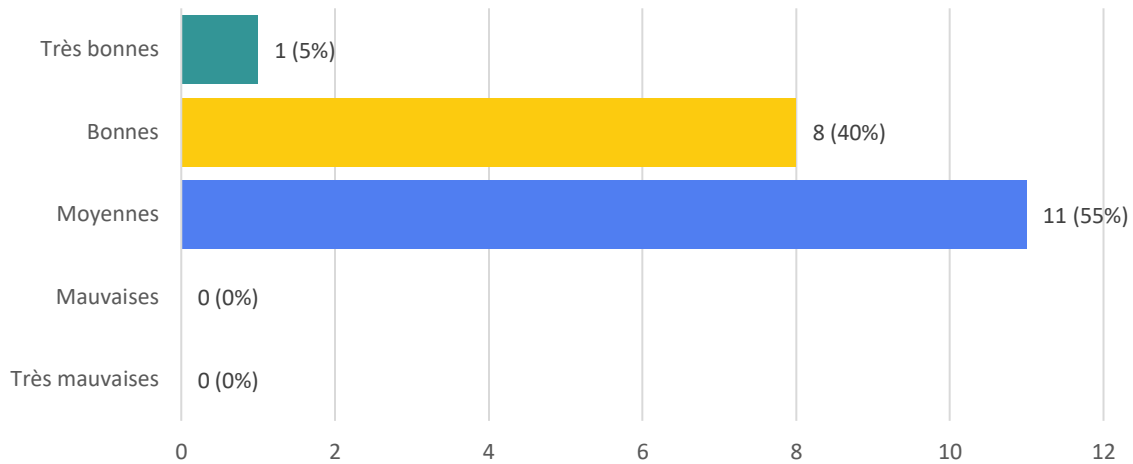
Figure 4 - Comment étaient dans l'ensemble tes résultats scolaires au pays d'origine ?



Sur les vingt-et-un jeunes interrogé.e.s, plus de la moitié (13 sur 21) ont rapporté qu'ils ne parlaient pas du tout français lorsqu'ils.elles sont arrivé.e.s au Québec. Concernant leur parcours éducatif, un peu moins de la moitié (9 sur 21) ont passé deux ans dans des classes d'accueil, destinées à faciliter l'intégration des élèves non francophones dans le système éducatif québécois, tandis que trois y ont passé plus de deux ans, huit seulement un an et deux moins d'un an. Lors de l'enquête, une majorité de 11 élèves (soit 55 %) se percevait avec un niveau de compétence en français intermédiaire, et huit le considéraient comme bon. Cela indique une progression significative dans l'apprentissage de la langue, qui est essentielle pour leur intégration académique et sociale.

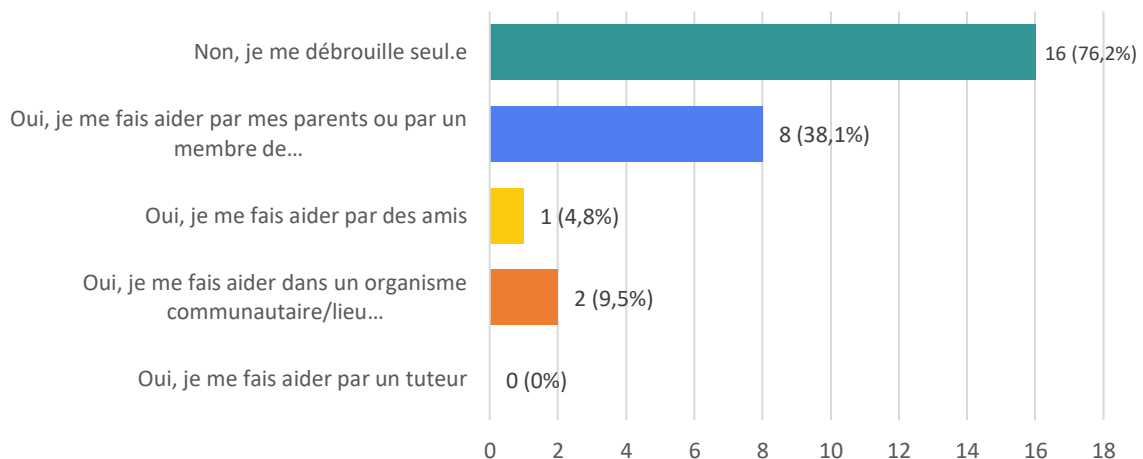
13/21 n'avaient aucune connaissance du français à leur arrivée au Québec. 9/21 ont passé deux ans en classe d'accueil, 3/21 plus de deux ans, 8/21 un an et 2/21 moins d'un an. Au moment de la passation du questionnaire, 11 d'entre eux.elles (55 %) jugent leurs compétences en français moyennes et 8 les jugent bonnes.

Figure 5 - Comment juges-tu tes compétences en français ?



Dans l'ensemble, les jeunes se perçoivent comme étant plus compétent.e.s en lecture et en expression orale, alors que la rédaction s'avère être l'aspect le plus ardu pour la majorité d'entre eux.elles (10 sur 21), immédiatement suivie par la compréhension de textes. En dehors du soutien reçu en milieu scolaire, la grande majorité (16 sur 21) ne bénéficie d'aucune aide complémentaire pour perfectionner leur français ou pour les assister dans leurs devoirs scolaires.

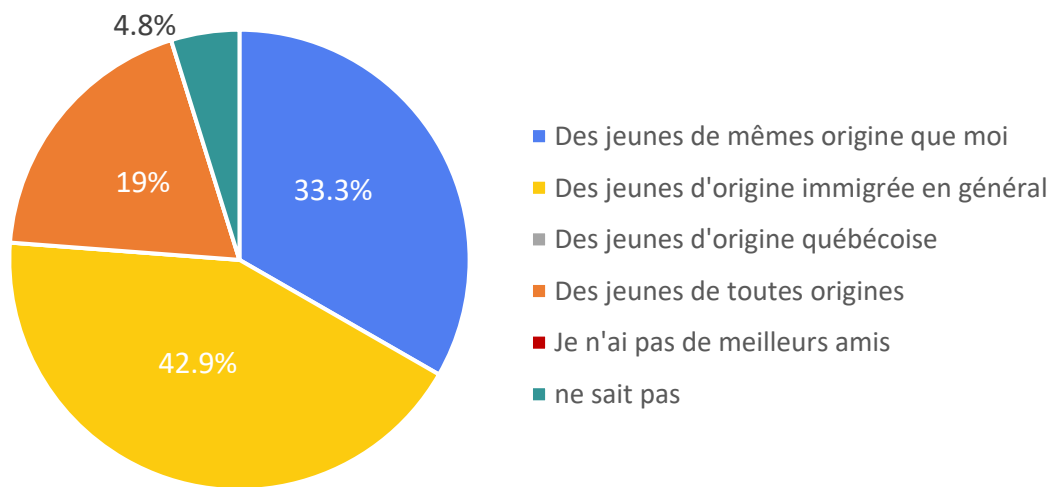
Figure 6 - De manière générale, à l'extérieur de l'école, reçois-tu de l'aide pour t'améliorer en français ou pour effectuer tes devoirs et travaux scolaires ?



Il convient de souligner que, malgré les défis, la majorité des jeunes conserve un niveau élevé de motivation dans leur processus d'apprentissage, avec 15 sur 21 (71,4 %) déclarant ne jamais ressentir de démotivation, 3 la ressentant rarement et 3 l'éprouvant parfois.

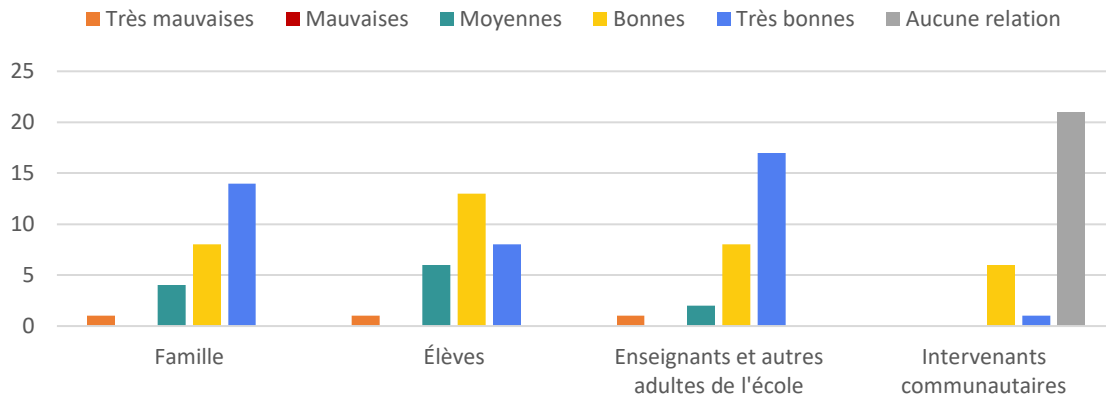
En ce qui concerne l'intégration socioculturelle, bien que les jeunes indiquent avoir des amitiés (8 déclarent en avoir un peu, 7 assez et 6 beaucoup), ces liens d'amitié se forment principalement dans le contexte scolaire (17 sur 21), et plus précisément au sein de leur classe d'accueil. Les ami.e.s sont souvent issu.e.s du même milieu ethnique ou partagent une expérience d'immigration similaire.

Figure 7 - Qui sont tes meilleurs amis ?



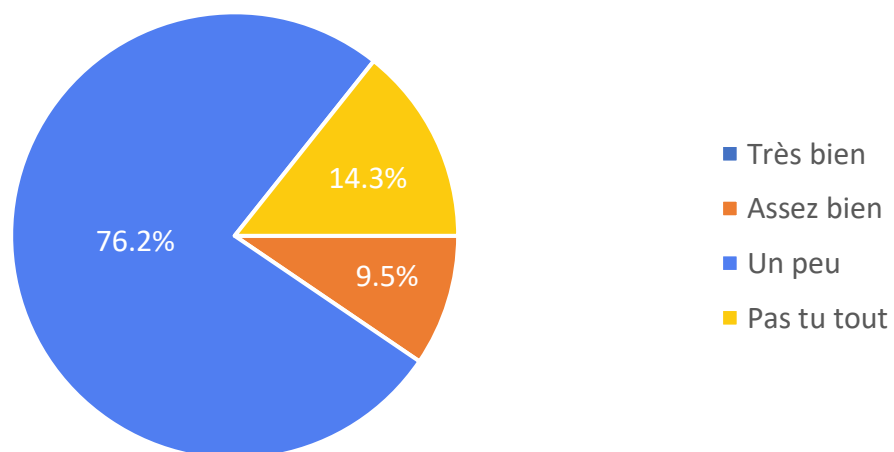
Concernant la qualité des relations entretenues, les jeunes attribuent majoritairement des relations positives aux adultes de leur établissement scolaire, avec 14 sur 21 qui les jugent très bonnes, 6 bonnes et 1 moyenne. Aucun.e n'a signalé de mauvaises relations, bien qu'un.e jeune ait mentionné un incident raciste impliquant un.e enseignant.e. En revanche, les relations avec les camarades de classe et les membres de la famille sont dans certains cas perçues comme mauvaises ou très mauvaises. Il est à noter également que les interactions avec des intervenant.e.s communautaires étaient peu fréquentes avant la participation des jeunes au camp, 16 sur 21 n'ayant signalé aucune relation préalable avec ces acteurs.trices (comme l'illustre le dernier histogramme du graphique).

Figure 8 - Comment décrirais-tu tes relations avec les personnes suivantes ?



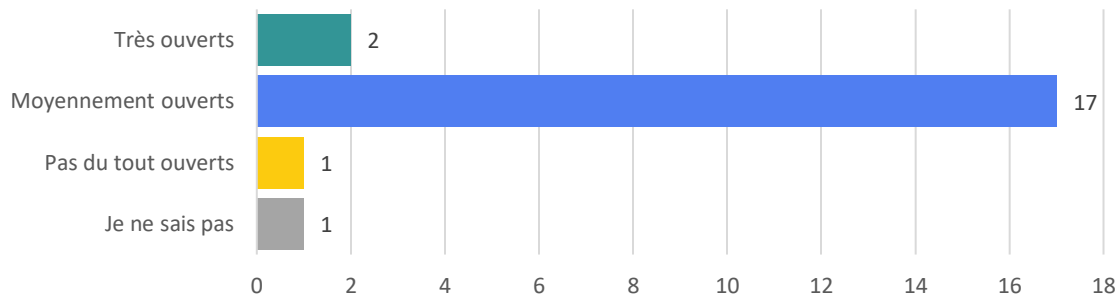
La majorité des jeunes se perçoit comme étant peu familière avec les ressources disponibles dans leur quartier, avec 11 sur 21 qui déclarent les connaître peu et 4 sur 21 pas du tout. Ils.elles rapportent sortir rarement de chez eux.elles et les ressources les plus familières et utilisées avant de rejoindre le camp sont principalement le parc, la piscine et la bibliothèque. En ce qui concerne leur connaissance du Québec et du Canada, elle est considérée comme assez sommaire, souvent se limitant à quelques éléments culturels tels que la poutine et, plus occasionnellement, la Fête nationale du Québec (Saint-Jean-Baptiste), le Vieux-Port de Montréal et l'explorateur Jacques Cartier.

Figure 9 - Dirais-tu que tu connais le Québec et le Canada ? (le patrimoine et la culture en général : régions, musique, cuisine, arts, contes, histoire...)



La plupart expriment une curiosité et un désir d’approfondir leur connaissance du Canada, de son histoire, de ses traditions culturelles telles que les célébrations, la musique et la gastronomie, et sont également désireux.ses de découvrir différents lieux emblématiques. Toutefois, ils perçoivent un intérêt modéré de la part de leurs pairs canadiens (17/21) à s’informer sur leur pays d’origine, leur langue et leurs traditions culturelles. Deux des jeunes interrogé.e.s ont spécifié avoir observé cet intérêt chez leurs enseignant.e.s.

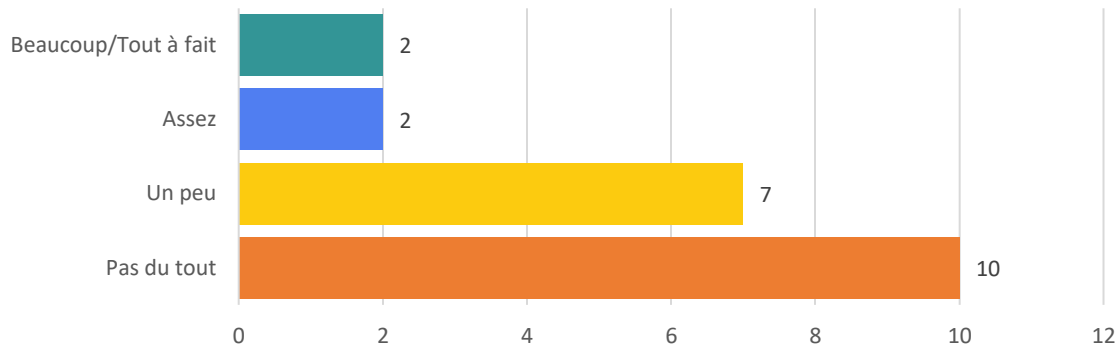
Figure 10 - Penses-tu que les autres (tes amis, les intervenants, etc.) sont ouverts à entendre parler et à en apprendre sur ton pays, ta langue et ta culture d'origine ?



Le processus d’intégration semble s’améliorer avec le temps pour ces jeunes ; bien qu’ils.elles aient trouvé les premiers moments suivant leur arrivée éprouvants, la majorité considère maintenant leur adaptation comme relativement aisée ou même très aisée. Néanmoins, une portion significative trouve encore cette adaptation ardue et un.e jeune en particulier la qualifie de très difficile.

Moins d’un an à trois ans après leur arrivée au Québec, la moitié des jeunes ne s’identifient pas du tout québécois.es parce que, disent-ils.elles, ils.elles ne parlent pas encore bien le français, n’ont pas l’accent québécois ou se sentent différent.e.s par la culture ou la couleur de leur peau. Certain.e.s expriment le désir d’être considéré.e.s comme Québécois.e.s et ressentent progressivement cette appartenance en se familiarisant avec la langue et en adoptant leur nouveau mode de vie, tout en préservant leur identité culturelle originelle.

Figure 11 - Te sens-tu québécois.e ?



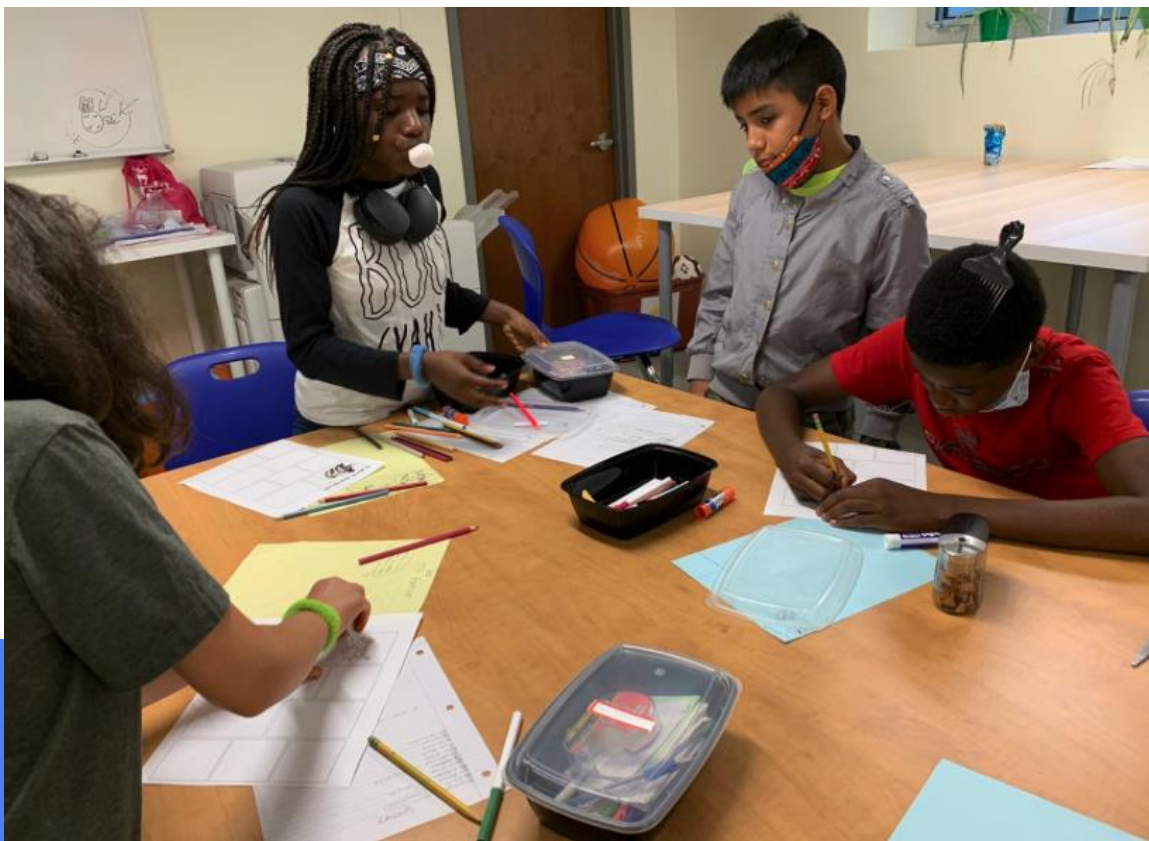
Les jeunes participant.e.s à l'étude expriment de l'optimisme concernant leur intégration future au sein de la société québécoise. Toutefois, les aspirations à long terme varient, avec 5 jeunes sur 20 envisageant un retour dans leur pays d'origine dans une décennie, et 2 sur 20 se voyant dans une autre province canadienne, tandis que 7 sur 20 s'imaginent poursuivre leur vie au Québec.

Les réponses obtenues en conclusion du questionnaire font mention de leurs intérêts et passions et mettent en lumière une préoccupation centrale chez les jeunes : l'acquisition solide du français et la transition vers le parcours éducatif régulier. Ces aspects reviennent de manière récurrente, soulignant l'importance qu'ils accordent à ces éléments dans leur processus d'adaptation et d'intégration.

En résumé, les données des questionnaires révèlent que les jeunes, face à l'important défi d'apprentissage du français, font preuve d'une résilience remarquable et d'une motivation sans faille pour surmonter cet obstacle. Ils éprouvent également une connaissance encore limitée de leur environnement d'accueil et vivent un certain isolement social hors de l'école, des difficultés qui ont pu être exacerbées par le contexte pandémique.

LES APPORTS DU CAMP ÉDUCATIF AUX JEUNES

Les données des entretiens de groupe révèlent que les participant.e.s avaient initialement une perception du camp très orientée vers l'académisme, reflétant les descriptions qu'ils.elles avaient reçues de leurs enseignant.e.s ou de leurs parents. Bon nombre exprimaient peu d'enthousiasme à l'idée de s'inscrire, craignant une extension de l'expérience scolaire avec un « travail » similaire. À leur arrivée, les jeunes ont été agréablement surpris.e.s par l'ambiance du camp. Bien que la première semaine ait présenté des défis — temps d'adaptation aux autres participant.e.s, période d'« apprivoisement réciproque », et découverte des activités — une fois cette phase initiale surmontée, ils.elles ont exprimé un vif enthousiasme à l'idée de participer aux diverses propositions du programme. Des tuteur.trice.s ont également consciemment travaillé à redéfinir l'ambiance du camp, en renommant les « classes » « locaux » afin de briser les associations avec l'environnement scolaire habituel (Tuteur 1, adolescents du secondaire) et en fournissant des efforts pour transformer les activités pédagogiques, les rendant moins formelles et plus amusantes pour ajouter une nouvelle dynamique plus attrayante (Tutrice 3, jeunes du primaire).



Les bénéfices sur le plan de la socialisation

À la question « que vous a apporté le camp ? Qu'avez-vous appris/découvert ? », les réponses sont variées et mettent, dans un premier temps, particulièrement l'accent sur la dimension sociale :

*J'ai aimé quand on est allés au marché Jean-Talon ! J'ai jamais allé avant [sic].
(Poursuit en espagnol) J'ai aimé acheter et cuisiner ensuite avec ce qu'on a
acheté. J'aimerais y retourner avec mes parents (Clara⁴, 11 ans, primaire)*

*J'ai aimé la cuisine, on peut goûter ce qu'on a fait ! J'ai aimé goûter le...
[ne trouve pas le mot]... c'est un plat populaire du Mexique
(Joël, 13 ans, secondaire)*

⁴ Les participant. e. s sont identifié. e. s par des pseudonymes.

Moi ce que j'ai préféré c'est le cirque... le diabolo ! (Poursuit en espagnol).
Et j'ai aussi aimé la piscine, maintenant je sais nager... je ne savais pas bien nager
avant, maintenant j'ai appris (Rodrigo, 14 ans)

Parmi les activités plébiscitées, on retrouve le sport, les ateliers de cirque, et surtout la cuisine, qui a suscité des vocations chez certains jeunes : « La cuisine c'est ce que j'ai préféré, j'ai appris des recettes. Je voudrais faire ça plus tard... » (Kim, 11 ans). Ils/elles ont aussi exprimé un fort enthousiasme pour l'aire commune, lieu de rassemblement et de jeux libres, proposant même que le programme inclue davantage d'activités collectives pour favoriser l'interaction entre tous les groupes.

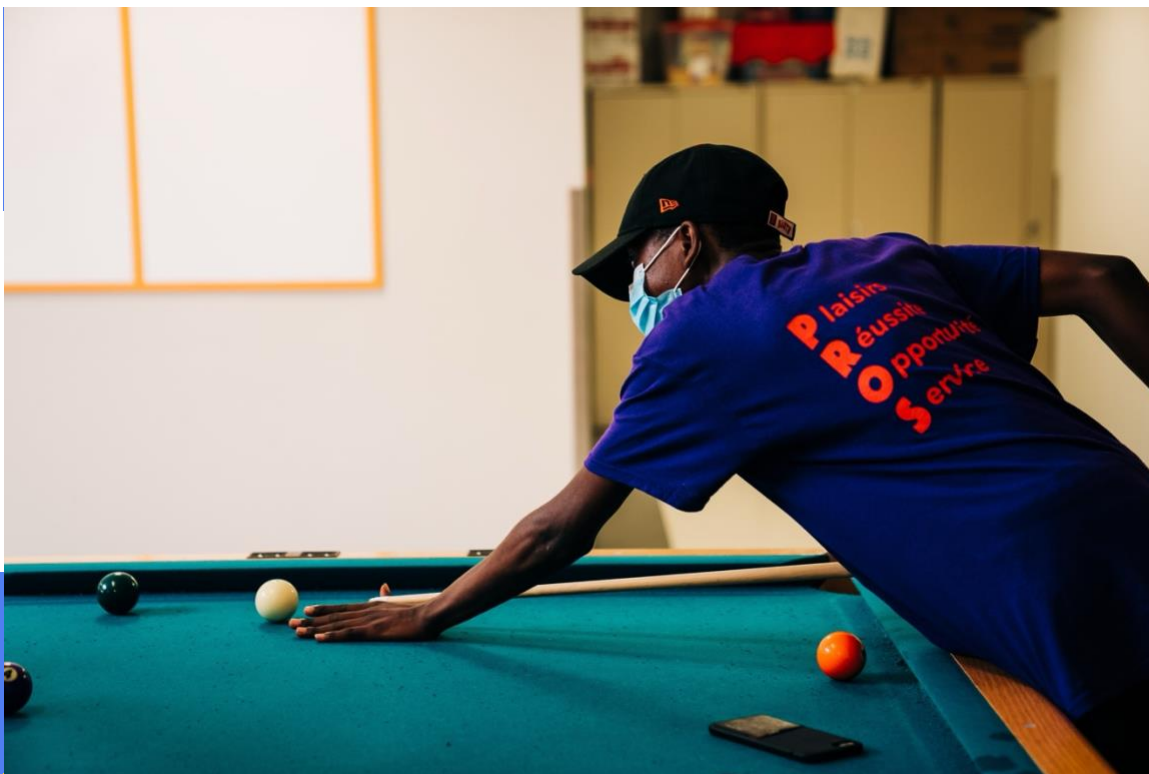


Atelier de cuisine



L'aire commune

L'envie de plus de sorties était également unanime, avec des lieux comme la Ronde, le Mont-Royal et le Vieux-Port cités spécifiquement, bien qu'ils.elles reconnaissent que les restrictions liées au Covid-19 aient été un frein. Les séances avec le système interactif LÜ ont été particulièrement appréciées pour leur combinaison de technologie, sport et compétition. Les tuteur.trice.s ont suggéré d'augmenter les périodes d'activité avec la LÜ. Ils.elles ont en outre mis l'accent sur les effets positifs des compétitions amicales qui ont été très appréciées par les jeunes aussi bien dans les activités ludiques, sportives que « pédagogiques ».



Le billard

Les observations ont aussi mis en lumière que le camp a été un lieu de socialisation important pour les jeunes qui, d'une semaine à l'autre, ont appris à se connaître (intérêts communs) et à développer des liens solides d'amitié. La plupart des jeunes, de leur propre aveu, seraient resté.e.s à la maison s'ils.elles n'avaient pas participé au camp. Deux tuteur.trice.s notent à ce propos :

Pour ceux du secondaire qui vont se retrouver dans la même école en septembre, c'est des liens qu'ils vont conserver (Tuteur 1, groupe secondaire)

Ils auront quelqu'un avec qui être dans le casier (Tuteur 2, groupe secondaire)

Au fil des semaines, un fort sentiment d'appartenance s'est instauré parmi les jeunes. Ils.elles se sont montré.e.s solidaires, s'encourageant les un.e.s les autres, acceptant de prendre des risques et d'échouer devant les pairs. Les liens se sont aussi accrus entre les

élèves des classes d'accueil et ceux.celles des classes ordinaires vers la fin du camp, un signe positif de leur socialisation croissante.

**Parmi les conditions essentielles qui ont favorisé
le succès du camp :**

le lien de confiance établi avec les parents, le cadre
sécurisant et bienveillant, la collaboration fructueuse
avec les écoles partenaires

La relation de respect et de confiance entre les jeunes et les tuteur.trice.s a été soulignée comme un des points forts du camp. Les jeunes ont exprimé leur gratitude envers les tuteur.trice.s, et des observations ont mis en évidence une certaine complicité entre eux.elles, malgré quelques comportements perturbateurs isolés. Cela témoigne du cadre bienveillant et du sentiment de sécurité que le camp a su instaurer.





Les bénéfices sur le plan linguistique

Les participant.e.s ont exprimé leur appréciation pour l'équilibre judicieux entre les sessions pédagogiques et les activités récréatives, y compris les sports, les jeux et les excursions, qui leur ont offert des occasions enrichissantes de s'exprimer en français.

Le camp leur a permis de s'engager dans des conversations plus soutenues et de mettre en pratique leurs compétences écrites, comme lors de la création d'histoires pour un film muet ou la conception d'une publicité.

Ça m'a permis de plus parler, d'écrire pour rédiger une histoire... pour le film muet (Frank, 14 ans)

J'ai pu réaliser une publicité, j'ai aimé faire ça (Anna, 11 ans)



Activités à la TOHU:

Découvrir le fonctionnement d'une ruche

Toutefois, certain.e.s ont relevé une moindre pratique du français au sein de groupes dominés par des locuteur.trice.s espagnol.e.s, suggérant une plus grande immersion en français dans les groupes où cette langue était moins répandue. Les observateur.trice.s et les chercheuses ont corroboré cette réalité, recommandant une distribution attentive des participant.e.s en fonction de leur langue maternelle pour promouvoir la diversité linguistique et les interactions en français.

Par ailleurs, un désir d'approfondir les compétences en écriture et en lecture a été exprimé par ceux.celles qui anticipent des défis dans le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire, bien que cette aspiration ne fasse pas l'unanimité. D'autres trouvaient les tâches d'écriture assez ardues. La solidarité entre les jeunes s'est révélée être un atout selon les participant.e.s qui ont souligné que les plus « forts » en français venant en aide aux plus « faibles », en traduisant au besoin, en expliquant ou en rappelant les consignes pour exécuter la tâche demandée. Pour stimuler davantage l'expression orale, ils.elles ont suggéré des activités comme le visionnement de films suivis de discussions, ainsi que des présentations sur des sujets de leur choix.

Les observations et entretiens ont mis en évidence une amélioration notable de la communication orale des participant.e.s tout au long du camp. Au fil des semaines, ils.elles se sont montré.e.s plus disposé.e.s à s'exprimer en français, en recourant au besoin à des mots de leur langue maternelle lorsqu'ils.elles ne trouvent pas ceux correspondant en français et en prenant plus facilement le risque de commettre des erreurs. Ils.elles s'entraidaient également dans la correction de leurs énoncés durant les activités structurées et dans les moments libres.

À l'unanimité, les tuteurs.trice.s ont mis en avant la qualité et la diversité du matériel, notamment la trousse pédagogique prête à l'emploi, les ressources technologiques, le cadre physique. Ils.elles soulignent également la qualité et la pertinence de la formation pré-camp qui les a bien préparés à tous les plans, ainsi que l'ouverture et l'écoute des responsables qui les ont accompagnés au quotidien, répondant favorablement à leurs demandes.

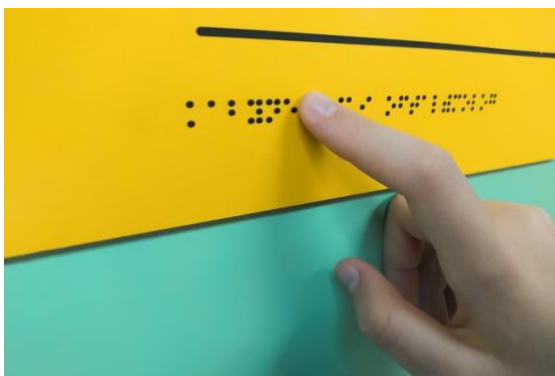
La formule clé en main du camp, comprenant une gamme d'activités variées permet de répondre efficacement aux besoins des jeunes.

Il faut souligner que les expériences antérieures (en éducation notamment) et la personnalité des tuteur.trice.s influencent significativement leurs approches pédagogiques et socioculturelles. Une tutrice, en formation pour devenir enseignante, s'est distinguée par ses stratégies visant à enrichir le vocabulaire des apprenant.e.s. Elle a régulièrement mis en œuvre des méthodes pédagogiques telle la planification, la modélisation, l'étayage. Un autre tuteur a manifesté un vif intérêt pour la langue maternelle des jeunes, cherchant l'interaction en espagnol et se laissant corriger par les jeunes. En adoptant cette démarche, il a offert un modèle d'apprentissage pour les jeunes, leur démontrant que l'erreur est un aspect normal du processus d'apprentissage. De plus, il a illustré sa propre volonté d'apprendre d'eux, favorisant ainsi une atmosphère d'enseignement réciproque et de respect mutuel.

LES ACTIVITÉS LES PLUS OU MOINS APPRÉCIÉES ET PORTEUSES

Les observations et les entretiens révèlent que les jeunes se sont montré.e.s particulièrement réceptif.ve.s aux activités qui revêtaient un caractère authentique, leur offrant la possibilité de tisser des interactions entre eux.elles et de constater concrètement le fruit de leurs efforts.

Les initiatives comme la création d'une affiche publicitaire pour promouvoir les attractions du Québec et la production d'un film muet, ainsi que l'initiation à la lecture en braille, se sont démarquées, malgré les défis organisationnels et linguistiques qu'elles impliquaient, tels que la gestion des ressources informatiques et l'adaptation du vocabulaire.



Il est à noter que les activités dites « pédagogiques », axées sur le renforcement du français, s'intègrent sans heurts avec les activités socioculturelles, bien que des temps soient spécifiquement dédiés à chacune. Par exemple, l'atelier de cuisine hebdomadaire, qui a rencontré un vif succès auprès des jeunes, s'est avéré bénéfique tant sur le plan socioculturel (découverte et partage de recettes, comparaison avec les cultures culinaires propres à chacun.e, préparation en équipe) que linguistique, en stimulant la communication orale dans un contexte véritable. Les participant.e.s devaient comprendre et suivre les étapes des recettes, tout en ayant la possibilité de poser des questions, ce qui favorisait les échanges linguistiques. Cette activité, précédée d'une visite au marché Jean-Talon durant laquelle les jeunes avaient sélectionné les ingrédients à utiliser, avait la particularité de s'inscrire dans le cadre tangible de la vie de tous les jours, ce qui a largement contribué à son efficacité.

QUELQUES DÉFIS GÉNÉRAUX ET PISTES D'AMÉLIORATION

Dynamiques de groupe

La gestion des tensions et le renforcement du respect dans les échanges entre jeunes nécessitent une attention particulière, surtout pour ceux et celles qui ont été référé.e.s par les services sociaux avec des problématiques spécifiques. Il est aussi crucial de trouver l'équilibre entre le leadership de certains participant.e.s et l'encouragement des jeunes plus réservé.e.s ou timides afin de prévenir tout sentiment d'exclusion. L'intégration des nouveaux arrivant.e.s au cours des sessions pose également des défis, affectant parfois l'ambiance générale du groupe, comme le souligne une tutrice : « Si tout le monde arrive en même temps, ça fait une meilleure ambiance de groupe ». De plus, le manque d'assiduité de certain.e.s jeunes a parfois perturbé la dynamique établie, leur réintégration étant parfois ressentie comme perturbatrice par le reste du groupe. Finalement, il est essentiel de doser les temps libres, appréciés des jeunes, de manière à maintenir un équilibre avec les activités structurées.

Dans le cadre de l'amélioration de la trousse pédagogique, plusieurs défis ont été identifiés, accompagnés de recommandations pertinentes.

Gestion du temps et segmentation des tâches

Parmi les principaux enjeux rencontrés, la gestion du temps s'est avérée être une source considérable de stress pour les tuteur.trice.s. Il s'avère essentiel d'anticiper le temps nécessaire à la réalisation des activités et, si besoin, de segmenter les tâches les plus complexes sur plusieurs sessions, idéalement d'une durée maximale de 45 minutes. Parallèlement, il serait important d'anticiper que certaines activités puissent être plus faciles pour certain.e.s jeunes et prévoir des tâches d'approfondissement/plus complexes. Ce travail de planification pourrait être inclus dans le pré-camp de formation des tuteur.trice.s, afin de les outiller efficacement.

Choix du moment approprié pour les activités

Il a également été observé que le moment choisi pour entreprendre certaines activités pédagogiques influence grandement leur succès. Par exemple, le lundi matin ou après le dîner ne sont pas des moments propices pour initier des activités exigeantes sur le plan cognitif, car les jeunes semblent moins réceptif.ve.s et motivé.e.s.

Clarification des objectifs et des étapes

La clarification des objectifs et des étapes de chaque activité dès leur introduction est une autre pratique qui mérite d'être renforcée. Même les instructions qui paraissent simples ne sont pas toujours faciles à comprendre pour les jeunes ayant un niveau de maîtrise limité du français. La modélisation à l'aide d'exemples réalisés lors des éditions précédentes du Camp pourra grandement aider les futurs participant.e.s à mieux comprendre et à accomplir les tâches requises.

Planification des activités et exigences linguistiques

La planification en amont des activités, tout en prenant en compte les exigences linguistiques et la préparation du matériel nécessaire, a été soulignée comme un point crucial. L'accès au vocabulaire pertinent et à un soutien visuel a prouvé son efficacité, permettant une exécution plus fluide et engagée des activités. L'accompagnement par un.e second.e tuteur.trice ou un.e assistant.e est recommandé pour les activités demandant plus d'attention, comme le montage d'un film muet.

Consolidation des activités

De nombreuses activités offrent des possibilités d'enrichissement intéressantes. Par exemple, poursuivre les ateliers de cuisine en permettant aux jeunes de partager et de préparer leurs propres recettes enrichit l'expérience d'apprentissage, élargit le vocabulaire et promeut la discussion (possibilité de réaliser un livre de recettes pour clore l'activité). De même, une exploration de danses du monde pourrait faire suite à un concours de danse (recherches et présentation, éventuellement spectacles des danses).

Encouragement de l'agentivité des jeunes

L'agentivité des jeunes est un facteur important à considérer. Leur permettre de proposer et d'organiser des activités a été très positif, comme en témoigne le succès des concours de danse où ils ont conçu eux-mêmes les différentes étapes (ou encore l'invitation faite aux jeunes dans un groupe de présenter leur propre recette). Cela implique de leur offrir parfois le choix entre plusieurs activités et de les placer dans des rôles où ils peuvent exprimer leur expertise, renforçant ainsi leur estime de soi et leur engagement.

Activités nécessitant une réévaluation

Enfin, une réévaluation de certaines activités s'impose, notamment celles qui n'ont pas été adaptées aux besoins des jeunes allophones, ainsi que celles perçues comme trop scolaires ou peu engageantes. Les propos ont été partagés par les jeunes et par les tuteur.trice.s quant à la pertinence de certaines activités de la trousse pédagogique ou proposées par les organismes externes, ce qui suggère que des ajustements sont nécessaires pour maintenir un niveau d'engagement et de défi approprié.

Autres suggestions des tuteurs.trices

Au-delà des activités, des pistes d'amélioration ont été soulignées concernant l'organisation matérielle et logistique pré-camp, avec la nécessité d'avoir tous les documents et ressources prêts à l'emploi, et de clarifier les rôles et responsabilités en amont. Ces suggestions visent à créer un environnement où le déroulement des activités se fait de manière fluide et efficace dès le début du camp.

Ces recommandations reflètent l'importance d'une réflexion et d'une adaptation continues des outils pédagogiques pour mieux répondre aux besoins variés et aux compétences linguistiques des jeunes, afin de maximiser leur expérience éducative durant le camp.

CONCLUSION

Le camp éducatif, mis en œuvre par le Centre Lasallien, avait pour objectifs de renforcer les compétences linguistiques en français des jeunes allophones durant l'été et contrer leur isolement potentiel. Des activités éducatives et socioculturelles ont été déployées à cette fin. La collaboration entre le Centre et des chercheuses universitaires visait à : 1) Identifier et analyser les pratiques et les activités les plus efficaces qui ont contribué au maintien et à la progression des acquis des jeunes en français oral et écrit ; 2) Identifier et analyser les pratiques et les activités les plus efficaces ayant contribué à leur intégration socioculturelle ; 3) Dégager les caractéristiques de ces pratiques et activités qui auront été les plus favorables au maintien et à la progression des acquis en français et à l'intégration socioculturelle.

Le Camp a permis une nette amélioration
du niveau de français des jeunes.

Les données issues des questionnaires, des observations et des entretiens de groupe indiquent des avancées significatives sur le plan linguistique : élargissement du lexique, meilleure compréhension des normes communicatives, aisance orale dans le quotidien, ainsi que des avancées en lecture et écriture. L'objectif de conservation des acquis scolaires pendant les vacances semble avoir été atteint, comme en témoignent les retours positifs des directions d'école à la rentrée scolaire qui a suivi le camp d'été. Pour ce qui est de l'intégration sociale, le camp a permis aux jeunes de tisser des liens au-delà de leurs cercles habituels et d'explorer le patrimoine local et national, éveillant de nouvelles passions à travers une panoplie d'activités.

Le camp a mis en lumière l'efficacité de ce programme
dans **l'intégration sociale, et culturelle des jeunes.**

L'efficacité des activités réside dans leur capacité à être significatives pour les jeunes, favorisant l'interaction entre eux.elles et la reconnaissance de leur travail. Leur plurilinguisme et leurs compétences diverses ont été valorisés, tout comme leur capacité à s'exprimer en français sans crainte du jugement. Des suggestions pour améliorer les activités et services offerts ont été émises, comme promouvoir plus d'interactions entre participant.e.s et utiliser la compétition comme motivation. Concernant les outils pédagogiques, il est conseillé de mieux adapter les activités aux besoins variés des jeunes.

L'équipe de recherche a observé une réticence des tuteur.trice.s à personnaliser les activités proposées dans la trousse pédagogique, malgré les encouragements à le faire. Les tuteur.trice.s ont eu tendance à suivre les plans préétablis sans modifications, même face à des difficultés anticipées ou rencontrées en pratique, signalant que le manque de temps ou le doute quant à la capacité de réaliser ces ajustements étaient les principaux obstacles.

Des recherches menées par Crinon et Viriot-Goedel (2021) ainsi que par Nadeau (2021) ont mis en lumière les limites des programmes « clé en main ». Une application trop stricte peut donc s'avérer contre-productive, en ne laissant pas suffisamment de place à l'ajustement et à la personnalisation en fonction des profils hétérogènes des jeunes et des dynamiques de groupe uniques, ainsi qu'en ne tenant pas compte des variations des contextes d'enseignement et d'apprentissage. Il est donc crucial de reconnaître l'importance de la flexibilité dans l'application des outils pédagogiques, pour permettre aux éducateur.trice.s de répondre efficacement aux besoins spécifiques de chaque groupe d'apprenant.e.s. Cela implique une prise de conscience et une formation qui habilitent les tuteur.trice.s à faire preuve de créativité et d'adaptabilité dans l'emploi des ressources éducatives, en vue d'optimiser l'expérience d'apprentissage et de favoriser une intégration linguistique et culturelle plus réussie et personnalisée.

Dans les éditions suivantes du Camp (2022, 2023), un travail a été mené en ce sens pour différencier les activités selon les niveaux de compétence des jeunes et mieux intégrer l'interculturel. Des formations pour les tuteur.trice.s ont été organisées pour maximiser cette dimension dans les activités proposées, soulignant l'importance de connecter les expériences des jeunes avec le programme du camp.

Au fil de trois années de coopération entre le Centre Lasallien et l'équipe de recherche, le camp éducatif a illustré de manière éloquente les facteurs clés d'une collaboration

fructueuse entre la communauté, la famille et l'école. Cette initiative s'est avérée efficace, car elle a su allier divers éléments essentiels à une collaboration productive : l'harmonisation des efforts vers un objectif commun, une coordination méticuleuse, une reconnaissance réciproque, une solide confiance, comme souligné dans les travaux de Boutin et Lecren (2004), Kanouté et al. (2011), et Mérini (1999). Dès l'établissement de ce projet, l'adhésion à ses objectifs et à sa valeur ajoutée a été unanime parmi toutes les parties impliquées, incluant le Centre Lasallien, les établissements scolaires, les autres entités communautaires locales et les familles elles-mêmes.

Cette union de forces diverses a non seulement permis de consolider les fondations du projet, mais a également facilité l'investissement de ressources matérielles et financières nécessaires. Ces apports conjoints ont abouti à la mise en place de services de grande qualité, rendant l'expérience du camp aussi enrichissante qu'accessible pour les jeunes participant.e.s.

Un aspect crucial de cette réussite a aussi été
l'établissement d'un rapport de confiance avec les familles
immigrantes, une démarche intentionnelle
du Centre Lasallien.

Ce lien de confiance a été méticuleusement tissé dès les premières interactions, grâce à des échanges personnalisés et respectueux avec les parents. Les séances d'information ont été traduites en anglais et en espagnol, permettant ainsi une compréhension claire du programme, tout en offrant aux parents l'opportunité de poser des questions, de visiter les lieux, et de se familiariser avec l'environnement de leurs enfants. Pour beaucoup de ces parents, cette expérience a constitué leur première interaction positive avec une organisation communautaire au sein de leur nouveau pays, jetant les bases d'une implication future avec d'autres institutions locales et ouvrant des perspectives de collaborations enrichissantes pour toutes les parties concernées.

Ces efforts concertés ont donc non seulement bénéficié aux enfants au sein du camp éducatif, mais ont également renforcé le tissu social, établissant un cadre de collaboration où écoles, familles et organismes communautaires interagissent et se renforcent mutuellement, contribuant ainsi au bien-être et au développement global des jeunes.



Groupes de jeunes du primaire
à la soirée de clôture du camp





Groupe de jeunes du secondaire
à la soirée de clôture du camp

BIBLIOGRAPHIE

- Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new-immigrant youth in Québec. *The International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 251-263.
- Amireault, V., Silva, H., Lacelle, N. et Trottet, S. (2016). La théâtralisation de contes et légendes du Québec au service de l'interculturel en classe de français langue seconde. *Revue de l'AQEFSL*, 33, 13-24.
- Armand, F., Lory, M. P., et Rousseau, C. (2013). « Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre. » (Tahina) Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (48), 37-55.
- Armand, F., Rousseau, C., Lory, M. P., et Machouf, A. (2011). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil. *Familles d'origine immigrante au Québec : enjeux sociaux, de santé et d'éducation*, 97-111.
- Armand, F., Dagenais, D., et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.
- Bilodeau, A., Lefebvre, C., Deshaies, S., Gagnon, F., Bastien, R., Bélanger, J., et Carignan, N. (2011). Les interventions issues de la collaboration école-communauté dans quatre territoires montréalais pluriethniques et défavorisés. *Service social*, 57(2), 37-54.
- Bonny, Y. (2017). Les recherches partenariales participatives : Éléments d'analyse et de typologie.
- Bouffard, T., Boileau, L. et Vezeau, C., (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, XVI, 4, 589-604.

- Boulaamane, K., & Bouchamma, Y. (2021). *École-Familles immigrantes-Communauté. Outils de collaboration en 42 pratiques et 255 actions clés*. Presses de l'Université Laval.
- Boutin, G., et Le Cren, F. (2004). *Le partenariat: entre utopie et réalité*. Éditions nouvelles.
- Camilleri, C. (1998). Cultures et stratégies ou les mille manières de s'adapter, dans Ruano-Borbalan, J. C. (coord.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Éditions sciences Humaines.
- Cleveland, J., Hanley, J., Jaimes, A. et Wolofsky, T. (2020). *Impacts de la crise de la COVID-19 sur les « communautés culturelles » montréalaises. Enquête sur les facteurs socioculturels et structurels affectant les groupes vulnérables*. Institut universitaire SHERPA.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal (CGTSIM). (2020). Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'Île de Montréal. <https://www.cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/570-portrait-socioculturel2019-11-08b-v2020-07-02/file>
- Cohen-Emerique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 71-91.
- Crinon, J., & Viriot-Goeldel, C. (2021). Intérêt et limites de la notion de dispositif. *Pratiques*, 189, 190.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. *Rapport public*. Québec: Direction des Services aux communautés culturelles (MELS). https://www.lli.ulaval.ca/fileadmin/lli/fichiers/actualites/Rapport_publiczdk.pdf

- Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A. et Buchanan, C. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48, 2, 90-101
- Fleuret, C., et Sabatier, C. (2019). La littérature de jeunesse en contextes pluriels : perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques. *Français dans le monde. Recherches et applications*, (65), 95-111.
- Frozzini, Jorge. (2014). L'interculturalisme et la Commission Bouchard-Taylor. Dans L. Emongo et B.W. White. (dir). *L'interculturel au Québec. Rencontres historiques et enjeux politiques* (p. 45-62). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Gomez, M.-C. (1997). L'identification des problèmes de langage chez les enfants en apprentissage du FL2. *Revue de L'AQEFSL*, 1997, 62-70.
- Gouvernement du Québec. (1998). Une école d'avenir : *politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Le Ministère. Ministère de l'éducation
- Graham, C. et Hill, M. (2002). The transition to secondary school. *Glasgow, Scotland : University of Glasgow*.
- Heck, I., Ruelland, I., Lefèvre, S.A., Autin, G., Gilbert, I. et Cariès, R. (2022). *Effets de la pandémie COVID-19 sur les organismes communautaires de Montréal-Nord : constats et perspectives*. Les Cahiers du Centre de recherche sur les innovations sociales.
- Kanouté, F. (2007). La pratique de l'interculturel. *Équité en éducation et formation*, 121-140.
- Kanouté, F., Lavoie, A., Hassani, R. G., et Charette, J. (2016). Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à Montréal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 141-155.
- Lafortune, G. (2014). Les défis d'intégration sociale et scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010. *Diversité urbaine*, 14(2), 51-75.

- Lamothe-Lachaine, A. (2017). Récits numériques de jeunes ayant vécu l'exil. Identité, école et migration. *Diversité urbaine*, 17, 95-112.
- Mc Andrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Les presses de l'Université de Montréal.
- Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation*. Paris/Montréal : L'Harmattan.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) (2019). *Portail informationnel, Données au 08-08-2019*. Système Charlemagne, Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) (2014). Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration. Cadre de référence.
<http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/accueil-et-integration-des-eleves-issus-de-limmigration-au-quebec-cadre-de-reference/>
- Nadeau, A. (2021). Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise. *Recherches qualitatives*, 40(1), 128-153.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., Turpin-Samson, A., Hassan, G., Rousseau, C., et Aoun, R. (2018). Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'accueil des élèves réfugiés : quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires ? *Éducation et francophonie*, 46(2), 208-229.
- Paradis, J. (2006). Second Language acquisition in childhood. Dans E. Hoff et M. Shatz (Dir.), *Blackwell Handbook of Language Development* (p. 387-402). Malden (MA): Blackwell Publishing.
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D., et de Pietro, J. F. (2003). Éducation au langage et ouverture aux langues à l'école (EOLE). *Neuchâtel, Suisse : Secrétariat général de la CIIP*.

- Peterson, E., et Coltrane, B. (2003). Culture in second language teaching. In *Culture in Second Language Teaching*. Center for Applied Linguistics.
- Rahm, J., Lachaine, A., Martel-Reny, M. P., & Kanouté, F. (2012). Le rôle des organismes communautaires dans la réussite scolaire et le développement identitaire des jeunes issus de l'immigration. *Diversité urbaine*, 12(1), 87-104.
- Vatz-Laaroussi, M., Armand, F., Rachédi, L., Stoica, A., Combes, É., et Koné, M. (2013). Des histoires familiales pour apprendre à écrire ! Un projet école-familles-communauté. Guide d'accompagnement
<https://www.elodil.umontreal.ca/guides/des-histoires-familiales-pour-apprendre-a-ecrire/>
- Vinatier, I., et Pastré, P. (2007). Organismes de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, (56), 95-108.
- Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Paris : Armand Colin.
- Steinbach, M. (2010). Quand je sors d'accueil: linguistic integration of immigrant adolescents in Quebec secondary schools. *Language, culture and curriculum*, 23(2), 95-107.