



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

# Un camp éducatif estival pour élèves allophones récemment immigré·e·s : échos d'une expérience en milieu communautaire à Montréal

## Auteur.e.s

Gina Lafortune, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada, [lafortune.gina@uqam.ca](mailto:lafortune.gina@uqam.ca)

Valérie Amireault, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada, [amireault.valerie@uqam.ca](mailto:amireault.valerie@uqam.ca)

Charles Gauthier, Responsable des services éducatifs, Centre Lasallien Saint-Michel, Canada, [charles.gauthier@centrelasallien.org](mailto:charles.gauthier@centrelasallien.org)

Rachelle Dutil, étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada, [dutil.rachelle@courrier.uqam.ca](mailto:dutil.rachelle@courrier.uqam.ca)

Célimène Dorcelus Cetoute, étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada, [dorcelus\\_cetoute.celimene@courrier.uqam.ca](mailto:dorcelus_cetoute.celimene@courrier.uqam.ca)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Résumé**

Cet article présente l'expérience d'un camp d'été éducatif pour élèves allophones récemment immigré·e·s mis en œuvre par l'organisme communautaire le Centre Lasallien St-Michel à Montréal durant l'été 2021. Partant du constat que ces élèves perdaient certains acquis linguistiques durant la période estivale, le camp avait pour objectif de les soutenir durant l'été afin qu'ils et elles soient mieux préparé·e·s pour les apprentissages au retour en classe et que leur intégration scolaire et sociale soit facilitée. L'équipe de recherche a accompagné le Centre Lasallien durant le projet et a cherché à mettre en lumière les pratiques et les activités linguistiques et socioculturelles les plus efficaces pour les élèves.

**Mots clés :** collaboration école-famille-communauté ; organisme communautaire et école ; camp éducatif ; élèves récemment immigré·e·s ; apprentissage du français ; intégration socioculturelle



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Contexte

À la rentrée scolaire 2018-2019, 11,1 % des élèves du Québec étaient né·e·s à l'étranger et plus de 30 % de ces jeunes étaient récemment immigré·e·s (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2019). De nombreux 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 titre illustratif, à Montréal, la proportion d'élèves allophones au sein du réseau public s'élève à 43,1 %, surpassant celle des élèves dont la langue maternelle est le français (37,6 %) et l'anglais (23,2 %) (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal [CGTSIM], 2020). Si plusieurs élèves allophones récemment immigré·e·s maîtrisent suffisamment le français pour suivre leur scolarité dans une classe ordinaire, d'autres en ont une connaissance insuffisante et peuvent rencontrer d'importants défis au cours de leur cheminement scolaire.

L'école québécoise priorise l'apprentissage du français et y alloue des ressources relativement importantes. 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 (Gouvernement du Québec, 1998). Tout élève dont la compétence en français est jugée insuffisante pour intégrer une classe ordinaire a droit à des services de soutien à l'apprentissage du français (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2014). En général, ce soutien se déploie soit au sein de classes d'accueil fermées, soit sous forme de service d'appoint lorsque l'élève est directement intégré·e dans une classe ordinaire.

La portée et l'efficacité de ces services sont jugées globalement positifs (Mc Andrew et al., 2015), malgré certaines limites tels les ressources inégalement distribuées au sein des écoles, le soutien insuffisant ou inadéquat apporté aux élèves, les effets de marginalisation des classes d'accueil fermées qui sont souvent séparées physiquement des autres classes de l'école et qui réduisent les opportunités d'entrer en contact avec les locuteurs et locutrices du français (Allen, 2006 ; De Koninck et Armand, 2012 ; Steinbach, 2010). Les progrès des élèves varient aussi selon leur profil (âge, niveau de connaissance du français et proximité avec la langue maternelle, milieu socioculturel d'origine) (Paradis, 2006) et leurs parcours migratoire et scolaire antérieurs (Lafortune, 2014).

Les recherches soulignent notamment 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., 2015). Même après cette transition, le besoin en soutien linguistique demeure souvent. Bien que certaines personnes enseignantes des classes ordinaires soient sensibles à ces enjeux et s'efforcent d'offrir un soutien adapté, elles sont souvent



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

limitées par des contraintes de temps et de ressources. De ce fait, nombre d'élèves issu·e·s des classes d'accueil, qui rencontrent des difficultés à suivre l'enseignement en classe ordinaire au même rythme que leurs pairs, peinent à maintenir leur motivation. Quelques jeunes font aussi l'objet de moqueries et de rejet de la part de leurs camarades de classe non allophones en raison de leurs difficultés et de leur manque d'aisance en français, de leur accent différent ou de leurs origines étrangères (Lafortune, 2014 ; Papazian-Zohrabian et al., 2018 ; Steinbach, 2010).

Cette période de transition de la classe d'accueil à la classe ordinaire, déjà complexe (d'environnement, de groupes de pairs, de modalités d'enseignement), peut coïncider avec le passage du primaire au secondaire. Des études ont montré que la transition du primaire au secondaire conjuguée à l'entrée dans l'adolescence occasionne une baisse de la motivation scolaire (Bouffard et al., 2001 ; Eccles et al., 1993). Des élèves issu·e·s de l'immigration seraient plus nombreux et nombreuses à rapporter une expérience négative lors de cette période (Graham et Hill, 2002), accentuant le besoin pour un soutien scolaire et social renforcé.

### *L'origine du projet de camp éducatif*

Le camp éducatif « Camp des PROS » : (P) Plaisir, (R) Réussite, (O) Opportunités, (S) Services, initié par le Centre Lasallien Saint-Michel<sup>1</sup>, visait précisément à pallier ces problématiques en offrant un soutien ciblé aux élèves allophones récemment immigré·e·s du quartier Saint-Michel à Montréal. Les personnes intervenantes du Centre et les directions d'écoles du quartier avaient constaté que les élèves allophones, qui reçoivent un soutien à l'apprentissage du français durant l'année scolaire, perdaient certains acquis pendant l'été, souvent en raison d'une moindre exposition au français et d'occasions limitées d'échanges avec des locuteurs et locutrices francophones. En plus de favoriser le maintien des compétences linguistiques, le camp avait pour objectif d'atténuer l'isolement social que vivent plusieurs de ces jeunes issu·e·s de milieux défavorisés et ayant un accès limité aux loisirs et aux activités socioculturelles, particulièrement dans un contexte de pandémie de Covid-19 qui a exacerbé les inégalités sociales et culturelles (Heck et al., 2022 ; Cleveland et al., 2020). Moyennant une modeste contribution des parents, le camp offrait aux jeunes un éventail d'activités pédagogiques, artistiques (cirque, théâtre, peinture), culturelles (contes, musique, cuisine), sportives et ludiques.

De telles initiatives de collaboration école-famille-communauté sont promues par la recherche (Bilodeau et al., 2011 ; Kanouté et al., 2011 ; 2016) et les instances gouvernementales (MEES, 2014). Elles considèrent l'idée que l'école ne peut pas relever seule le défi de l'intégration

---

<sup>1</sup> Le Centre Lasallien Saint-Michel (CLSM) est un organisme communautaire à but non lucratif dédié à l'éducation et au développement des jeunes et des adultes.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

linguistique et socioculturelle des élèves et qu'une synergie entre les différents partenaires s'avère nécessaire pour favoriser une approche globale de l'intégration.

La collaboration est définie comme un agir-faire ensemble — en complémentarité — visant l'atteinte d'un objectif (Boutin et Lecren, 2004 ; Mérini, 1999). Pour que cette dynamique soit fructueuse, il faut à des degrés divers les conditions suivantes : coordination, synergie, partage, reconnaissance mutuelle. La collaboration est également un espace complexe où se croisent différentes logiques d'intervention, qu'elles visent par exemple l'instruction, la socialisation ou le développement global de l'individu. Dans ce contexte, il faut donc y négocier pour éviter ou diminuer les moments de rupture (*Ibid.*). Par ailleurs, il est essentiel que chaque protagoniste comprenne et reconnaisse l'identité et les compétences spécifiques des autres (leur rôle, leurs domaines d'expertise, etc.).

De nombreuses études ont souligné le rôle multidimensionnel et crucial des organismes communautaires dans l'accompagnement des familles issues de l'immigration. Ces organismes agissent non seulement comme des médiateurs entre les familles et le système scolaire, mais aussi comme facilitateurs linguistiques et culturels. Ils fournissent un soutien dans divers domaines tels que la parentalité, l'aide aux devoirs, la gestion des problématiques comportementales des élèves et l'intégration socioculturelle. Ils constituent également des espaces privilégiés pour le loisir et la détente (Boulaamane et Bouchamma, 2021 ; Rahm et al., 2012). Des recherches ont montré que certaines familles issues de l'immigration et de statut socioéconomique modeste entretiennent des liens plus distants avec les institutions scolaires et privilégient le recours aux organismes communautaires comme vecteurs de communication et de soutien (Kanouté et al., 2011 ; Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008).

### *Le partenariat entre l'organisme et l'équipe de recherche*

Le projet de recherche, réalisé en partenariat avec le Centre Lasallien Saint-Michel, avait pour objectif de documenter les effets des pratiques et des activités d'accompagnement, mises en place dans le cadre du camp éducatif du Centre, sur le maintien des acquis des jeunes en français et sur leur intégration socioculturelle. Le partenariat (Bonny, 2017) a consisté en une démarche de co-construction s'étendant de la phase initiale de définition des objectifs du projet jusqu'à la dernière étape de diffusion des connaissances issues de l'analyse des résultats, en passant par la collecte de données (certaines données de recherche ont d'ailleurs été collectées par le Centre, voir la section *Méthodologie*). Des allers-retours constants entre les rétroactions et besoins exprimés par le Centre et les ajustements apportés par l'équipe de recherche ont été maintenus aux différentes étapes du projet et ont permis un engagement soutenu et éclairant de part et d'autre.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le projet de recherche devait permettre d'identifier les pratiques et les activités qui soutiennent les élèves de façon optimale et conduire au développement d'une boîte à outils que le Centre pourrait ensuite transférer à ses futurs intervenants et à d'autres organismes de l'arrondissement. Trois objectifs spécifiques étaient visés :

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, à l'oral et à l'écrit ;
2. Identifier et analyser les pratiques et les activités les plus efficaces ayant contribué à leur intégration socioculturelle ;

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.

### **Cadre théorique**

Une perspective interculturelle a été mobilisée pour étudier les effets des activités et des pratiques du camp éducatif. L'interculturel fait référence aux relations, aux rapports, aux échanges entre les cultures (Commission de consultation, 2007, dans Frozzini, 2014) ou plus précisément entre les porteurs de culture (Camilleri, 1998 ; Vinsonneau, 2002). Il s'agit d'« un paradigme qui permet de penser pour penser le divers et une autre vision du monde » (Pretceille, 2015, p. 251). Quant à l'intégration, elle est conçue comme un processus multidimensionnel et complexe qui nécessite non seulement « 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). À ces égards, les pratiques et les activités interculturelles efficaces visant l'acquisition de la langue du pays hôte et l'intégration socioculturelle reconnaissent et légitiment le répertoire linguistique, les expériences et les réalités ethnoculturelles, religieuses et migratoires des élèves. Elles permettent de contrer les discriminations et les inégalités, de faire respecter les droits des élèves, de favoriser leur capacité d'agir (Cummins, 2007 ; Kanouté, 2007 ; Perregaux et al., 2003). Ces pratiques et ces activités s'inscrivent dans une logique non déficitaire qui mise sur les compétences et la résilience des personnes, plutôt que de se concentrer uniquement sur leurs manques ou leurs besoins. Des recherches soulignent notamment les apports d'interventions novatrices auprès d'élèves allophones qui mobilisent leur héritage et leur bagage d'expériences, en se servant de médiums telles la littérature jeunesse plurilingue (Armand et al., 2008 ; Fleuret et Sabatier, 2019), l'écriture de textes identitaires plurilingues (Vatz-Laaroussi et al., 2013), l'expérience théâtrale (Amireault et al. 2016 ; Armand et al., 2013), la technologie numérique (Lamothe-Lachaine, 2017). Ces initiatives mettent en évidence que l'apprentissage d'une langue seconde ne se limite pas au



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

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). Nous nous sommes basés sur ces caractéristiques de l'approche interculturelle pour analyser dans quelle mesure les pratiques et les activités du camp ayant contribué de manière optimale au maintien et à la progression des acquis en français et à l'intégration socioculturelle des élèves reposaient sur les conditions favorables qui ressortent des écrits. Nous entendons par pratiques « 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). Quant à la notion d'activité, elle 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, 2007).

### **Méthodologie**

La méthodologie de recherche était exploratoire et qualitative. Elle reposait sur trois instruments de collecte de données : 1) un questionnaire administré aux jeunes avant leur participation au camp, 2) des périodes d'observation durant le déroulement du camp et 3) des entretiens de groupe semi-dirigés avec les jeunes et les tuteurs et tutrices.

#### *Les instruments de collecte de données*

Le questionnaire comprenait 40 questions ouvertes et fermées (de type Likert) réparties en trois sections, portant respectivement sur 1) les caractéristiques sociodémographiques des jeunes (âge, année d'arrivée au Québec, lieu de naissance, etc.), 2) sur le parcours scolaire depuis le pays d'origine et le processus d'apprentissage du français, ainsi que 3) sur la perception de l'intégration socioculturelle au Québec (sentiment d'adaptation, connaissance du milieu, qualité des liens avec les personnes de l'environnement, etc.).

Dix demi-journées d'observation étalées sur les cinq semaines du camp ont permis d'observer le déroulement des activités du camp à différents moments de la journée. Une grille d'observation et des notes de terrain ont permis d'identifier les progrès des jeunes en français et sur le plan de l'intégration socioculturelle (objectifs 1 et 2) ainsi que les pratiques et les activités qui contribuent le plus à leur engagement et leur 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 observations ont été réalisées par les deux assistantes de recherche (1 à 2 demi-journées par semaine chacune), accompagnées à certains moments par la chercheuse principale.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Vers la fin du camp, des entretiens de groupe semi-dirigés d'une heure à une heure et demie ont été réalisés avec les jeunes (3 entretiens x 6 jeunes) et les personnes intervenantes (1 entretien x 5 personnes participantes). L'objectif était de solliciter les perspectives des participant·e·s sur les apports du camp en matière d'intégration linguistique et socioculturelle, d'identifier les activités qui ont été les plus efficaces dans ce contexte et de recueillir des suggestions pour des améliorations futures. Pour faciliter la compréhension des jeunes possédant des compétences moindres en français, les questions étaient, au besoin, reformulées en espagnol ou en anglais et les jeunes avaient la possibilité de répondre complètement ou en partie dans leur langue maternelle (espagnol, anglais, créole haïtien). Tous les entretiens ont été enregistrés sur un support audionumérique.

Outre les données collectées par l'équipe de recherche, le Centre a compilé, tout au long du camp, ses propres informations qui ont aussi été considérées dans l'analyse (listes des présences, notes de synthèse des rencontres hebdomadaires de l'équipe des personnes intervenantes, journaux de bord des tuteurs et tutrices).

### *Traitement et analyse des données*

Les données du questionnaire ont été saisies dans Google Forms et synthétisées. Les données des observations et des entretiens ont également été synthétisées et ont fait l'objet d'une analyse de contenu visant à dégager les principaux thèmes et les liens entre eux (bénéfices du camp au point de vue de la socialisation, bénéfices au point de vue linguistique, activités préférées des jeunes/jugées plus profitables, atmosphère durant les activités). Quant aux données recueillies par le Centre, elles ont été compilées et synthétisées dans un document distinct, puis mises en parallèle avec les données collectées par l'équipe de recherche. L'ensemble de ces données synthétisées a ensuite été partagé avec l'organisme dans le but de dégager une interprétation commune coconstruite.

### *Les personnes participantes*

Le camp a rassemblé 61 jeunes de 9 à 14 ans, comprenant 38 élèves de troisième cycle du primaire (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année) et 13 élèves du premier cycle du secondaire (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année). Ces élèves provenaient de quatre écoles primaires et d'une école secondaire du quartier Saint-Michel<sup>2</sup>. 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

---

<sup>2</sup> Bien que le camp était principalement destiné aux élèves de classes d'accueil, une dizaine de places ont été offertes à des jeunes qui avaient été référé·e·s par leur école en raison de leurs difficultés scolaires en français ou de l'isolement social important qu'ils vivaient. La plupart étaient récemment immigré·e·s et avaient fréquenté une classe d'accueil dans les 5 dernières années.





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

9 mois et trois ans auparavant. Dix étaient natifs de l'Amérique latine (Mexique, Salvador, Colombie), quatre provenaient des Antilles, trois de l'Afrique subsaharienne, deux de l'Asie et deux de l'Europe de l'Est. La majorité (16/21) était établie au Québec depuis moins de deux ans, les autres depuis deux ou trois ans. En matière de statut migratoire, dix étaient reconnu·e·s comme réfugié·e·s à leur arrivée, trois possédaient un statut de personne résidente permanente, et les autres ne connaissaient pas leur statut.

L'équipe d'animation était composée de six tuteurs (3) et tutrices (3)<sup>3</sup> qui se répartissaient des groupes de 10 à 11 jeunes. Âgé·e·s de 19 à 23 ans, les personnes tutrices étaient inscrites dans des programmes universitaires en éducation. Avant le lancement du camp, l'équipe d'animation a bénéficié d'une semaine de formation, incluant une journée entière dédiée à la sensibilisation à l'approche interculturelle ainsi qu'aux meilleures pratiques pour intervenir auprès de jeunes récemment immigré·e·s. Cette journée a été animée par une conseillère pédagogique affiliée au Centre de services scolaire supervisant le territoire scolaire concerné. La majeure partie du temps de formation restant était consacrée à la planification des activités pédagogiques et ludiques qui allaient être déployées dans le camp. La trousse pédagogique<sup>4</sup> a été présentée aux personnes tutrices et ces dernières ont été invitées à se familiariser avec les activités prévues pour chacune des cinq semaines de camp. Les activités visaient le développement de diverses compétences langagières des jeunes (à l'oral et à l'écrit) et offraient un large éventail de thèmes (les saisons, les cinq sens, l'alimentation, les attractions touristiques, etc.). Elles incluaient un projet à réaliser par semaine tels une bande dessinée, un film muet, une publicité pour promouvoir une région du Québec, une émission de radio ou un vlogue. De durée variable, de modalités de réalisation diverses (de façon individuelle, en équipe, en grand groupe, etc.) et modulables selon le niveau scolaire et linguistique (primaire ou secondaire, niveau 1 pour des jeunes qui sont au début de leur apprentissage du français, niveau 2 pour des jeunes qui possèdent déjà une certaine maîtrise de la langue), ces activités offraient diverses possibilités aux jeunes.

### *Le déroulement du camp*

Le camp s'est déroulé du 12 juillet au 13 août 2021, du lundi au vendredi, de 9 h à 16 h. Généralement, la semaine démarrait avec une activité de la trousse pédagogique dite « déclencheur » qui introduisait le thème et l'activité phare de la semaine. Ces activités plus structurées, axées sur la communication et la production orale et écrite en français,

---

<sup>3</sup> Une 7<sup>e</sup> personne tutrice « volante » venait en aide aux différents groupes et assurait la coordination des activités du camp. En soutien aux tuteurs, quatre personnes monitrices, ayant récemment terminé le secondaire, accompagnaient les différents groupes tout au long de la journée. Cette équipe était supervisée par une cheffe de camp.

<sup>4</sup> La trousse pédagogique avait été préparée par une firme spécialisée et testée dans le cadre d'une phase pilote du camp éducatif durant l'été 2020.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

occupaient environ un tiers de la journée. La programmation proposait par ailleurs divers ateliers animés par des organismes externes (scientifiques, arts du cirque, environnement), des sorties culturelles, ainsi que des activités sportives et ludiques animées par les tuteurs et les tutrices (courses d'obstacles, jeux de société, jeux et sports interactifs sur l'environnement Lü<sup>5</sup>, natation, soccer, hockey, volleyball, etc.).

### Principaux résultats

#### *Portrait des jeunes avant la participation au Camp*

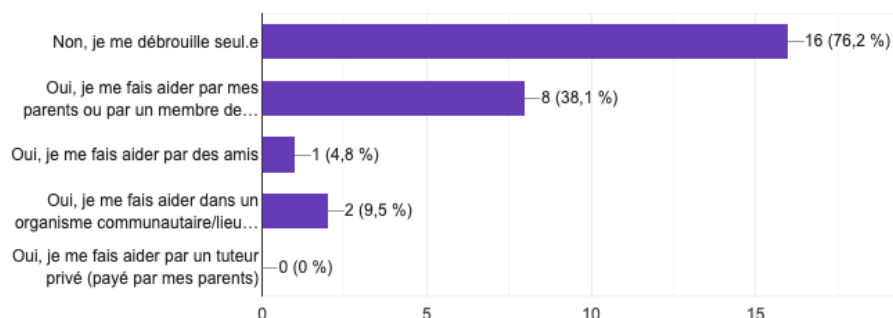
Sans grande surprise, l'apprentissage du français a été identifié comme un défi majeur à l'arrivée au Québec par la majorité des jeunes (18 sur 21). Après une période d'un à trois ans sur le territoire québécois, les participants et les participantes estiment avoir accompli des progrès notables en ce qui a trait à la maîtrise de la langue. Onze considèrent posséder une maîtrise moyenne du français ; huit, une bonne maîtrise ; et un seul, une très bonne maîtrise. Globalement, les jeunes se perçoivent plus compétents en lecture et en expression orale, tandis que l'écriture et la compréhension demeurent des domaines plus exigeants.

En dehors du contexte scolaire, la plupart (16/21) ne reçoivent aucune aide pour améliorer leur français et pour effectuer les travaux scolaires. Néanmoins, la motivation pour l'apprentissage demeure, alors que 15 élèves sur 21 affirment n'avoir jamais été démotivé·e·s, trois, l'avoir rarement été, et trois, l'avoir parfois été.

#### Figure 1 : Soutien reçu en français et dans les travaux scolaires

19. 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?

21 réponses



<sup>5</sup> 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>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

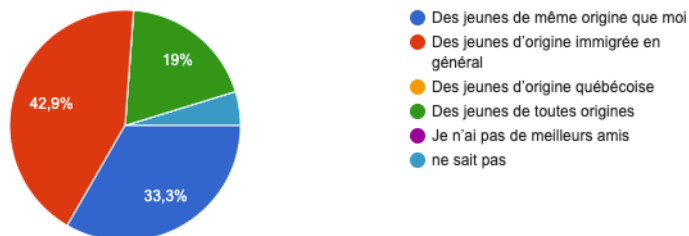
Concernant l'intégration socioculturelle, le contexte de pandémie de COVID-19 semble avoir eu un impact tangible sur le tissu relationnel des jeunes, en restreignant leurs cercles sociaux principalement à l'environnement éducatif. Les opportunités de socialisation se sont avérées restreintes et lorsque les personnes participantes déclarent avoir des ami·e·s (8 un peu, 7 assez, 6 beaucoup), ces derniers proviennent essentiellement (17/21) du milieu scolaire et, plus précisément, de la même classe d'accueil.

**Figure 2 : Relations d'amitié**

23. Qui sont tes meilleurs amis ?



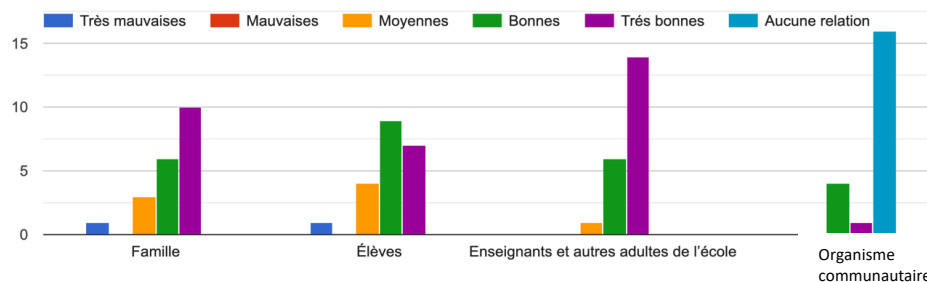
21 réponses



Les relations avec les différentes personnes de leur environnement (famille, école, communauté) sont généralement positives. Il est à noter que celles avec le personnel enseignant ou avec d'autres adultes sont particulièrement bien évaluées. En ce qui concerne les interactions avec les organismes communautaires, elles étaient relativement sporadiques avant leur participation au camp : 16 des 21 jeunes n'ayant établi aucun contact préalable avec ces structures.

**Figure 3 : Qualité des liens avec l'environnement**

26. Comment décrirais-tu tes relations avec les personnes suivantes ? Coche les cases correspondantes dans le tableau





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

De façon similaire, une majorité de jeunes estiment connaître peu (11/21) ou pas du tout (4/21) les ressources de leur quartier. Leur connaissance du Québec et du Canada est également jugée limitée. À cet égard, il semble y avoir un intérêt chez la plupart à en apprendre davantage sur le pays d'accueil, notamment en ce qui concerne son histoire, sa culture — y compris les fêtes, la musique et la gastronomie — ainsi que les lieux d'intérêt à visiter. Par contraste, ils perçoivent une réceptivité modérée chez les autres (17/21) à l'idée d'en apprendre davantage sur leur pays d'origine, leur langue et leur culture d'origine.

Le temps semble jouer en faveur de l'intégration, car si les jeunes ont jugé la période de l'arrivée difficile, la plupart considèrent maintenant leur adaptation plutôt facile (11/21) ou très facile (4/21), contre un tiers qui la jugent encore difficile (6/21) ou très difficile (1/21). Concernant leur sentiment d'appartenance à la société québécoise, la moitié affirme ne pas se sentir du tout Québécois ou Québécoise, citant des obstacles tels que les lacunes en français, l'absence d'accent québécois ou le sentiment de différence en raison de leur culture ou de leur couleur de peau. D'autres jeunes estiment parvenir peu à peu à concilier leur identité québécoise et leur identité d'origine. Les jeunes interrogé·e·s sont globalement optimistes quant à leur intégration à la société québécoise, même si plusieurs envisagent de vivre ailleurs dans les dix prochaines années, soit dans leur pays d'origine (5/20) ou dans une autre province canadienne (2/20).

### *Les apports du Camp sur le plan socioculturel*

Lors des entretiens de groupe, nombre de jeunes ont révélé avoir initialement perçu le camp comme une extension de l'école, une idée renforcée par le personnel enseignant et par les parents. Peu disposé·e·s à « continuer à travailler comme à l'école », ces jeunes s'étaient inscrit·e·s à reculons à la demande des parents. Ils et elles ont donc été agréablement étonné·e·s par la variété des activités offertes, et le dosage équilibré entre d'une part, les activités pédagogiques et, d'autre part, les activités sportives, les jeux et les sorties. Interrogé·e·s sur les bénéfices du camp, les participants et les participantes ont spontanément mis l'accent sur les activités socioculturelles et sportives.

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. (Clara<sup>6</sup>, 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)

---

<sup>6</sup> Les participants sont identifiés par des pseudonymes.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Moi ce que j'ai préféré c'est le cirque... le diablo!  
(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)

Les observations ont aussi montré que la plateforme LÜ a rencontré un accueil particulièrement favorable parmi les jeunes qui ont apprécié ses dimensions à la fois technologiques, sportives et compétitives. Un concours de danse organisé par l'un des groupes a également récolté un grand succès et a permis aux leaders de l'activité de démontrer leurs compétences en organisation et en planification (organiser les équipes, former un jury, déterminer les critères d'évaluation). Ce concours a eu l'effet bénéfique supplémentaire de rassembler l'ensemble des jeunes du camp dans une activité commune, renforçant ainsi les liens de socialisation et les acquis linguistiques grâce à des échanges plus riches et diversifiés entre personnes locutrices ayant différents niveaux de compétence en français.

En ce qui concerne les retombées du camp, il y a un consensus parmi les jeunes et les personnes tutrices que la socialisation a été le bénéfice le plus significatif et le plus remarquable. Beaucoup de jeunes ont admis qu'ils et elles seraient autrement resté·e·s à la maison. Au fil des semaines, les jeunes ont eu l'opportunité de se connaître et de tisser des liens d'amitié. Les personnes participantes s'encourageaient lors des compétitions sportives ou des jeux libres et se reconfortaient en cas d'échec. La complicité développée avec les tuteurs et tutrices a aussi contribué à créer une atmosphère détendue et joyeuse, malgré quelques comportements perturbateurs isolés de certains jeunes. Deux tuteurs notent à propos des liens d'amitié développés entre les jeunes :

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

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

### *Les apports du Camp sur le plan linguistique*

Les jeunes ont également souligné les apports du Camp d'un point de vue linguistique. Ce cadre leur a permis de « plus parler », d'« écrire pour rédiger une histoire ». Cependant, certains et certaines ont pointé une lacune : la prédominance dans leur groupe de locuteurs et de locutrices espagnol·e·s s'exprimant dans leur langue maternelle a restreint les occasions de communiquer en français. Cette observation est confirmée par les personnes intervenantes et par l'équipe de recherche. Dans les groupes où les locuteurs et les locutrices espagnols étaient moins nombreux et nombreuses, les jeunes se sentaient davantage encouragés



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

à utiliser le français. À cet égard, les personnes intervenantes ont suggéré, pour les prochaines éditions du camp, de tenir compte de l'origine et de la langue maternelle des personnes participantes pour constituer des groupes plus hétérogènes, favorisant ainsi un environnement plus propice à l'utilisation du français.

Certaines personnes participantes auraient également souhaité consacrer plus de temps à des activités structurées d'écriture. Elles estiment avoir besoin de plus de soutien dans ce domaine, surtout dans le contexte de transition de la classe d'accueil vers la classe ordinaire. Toutefois, ce point de vue n'est pas partagé par l'ensemble des jeunes ; d'autres ont trouvé les exercices d'écriture exigeants. Par exemple, Fabrizio, 14 ans, indique avoir du mal à formuler ses pensées en français tandis qu'Helena, 9 ans, considère que l'écriture est une tâche longue et laborieuse. Les jeunes soulignent toutefois l'entraide qui a existé dans les différents groupes, ceux et celles qui étaient plus à l'aise en français assistant ceux et celles qui l'étaient moins, que ce soit en traduisant ou en réexpliquant les instructions pour exécuter la tâche demandée. Les jeunes ont émis quelques suggestions d'activités pour encourager l'expression orale en français, telles que le visionnement de films suivis de discussions ou de débats, ainsi que la réalisation de présentations orales sur des sujets de leur choix.

Tant les observations que les entretiens ont mis en lumière une nette amélioration de la communication orale des jeunes entre la première et la cinquième semaine du camp. Au fil du temps, les jeunes se sont montrés plus à l'aise à s'exprimer en français, n'hésitant pas à recourir à des termes de leur langue maternelle au besoin. Les personnes participantes étaient également plus enclines à prendre le risque de commettre des erreurs, et ils et elles s'autocorrigeaient ou se corrigeaient mutuellement de manière systématique et amicale, et ceci aussi bien durant les activités formelles que dans les moments libres ou de jeux.

Il convient de souligner l'impact significatif qu'ont eu la personnalité et les expériences antérieures des tuteurs et tutrices sur la qualité de leurs interventions pédagogiques et socioculturelles. Par exemple, une tutrice en formation à l'enseignement préscolaire primaire s'est particulièrement distinguée par ses stratégies de communication en langue seconde. Elle portait une attention particulière à l'enrichissement du vocabulaire des jeunes et a fait un usage plus fréquent de différentes méthodes pédagogiques, notamment la planification, la modélisation, l'étayage. De plus, elle mettait un accent particulier sur la compréhension du sens et des objectifs des activités. De son côté, Martin, qui encadrait un groupe de jeunes du secondaire, a démontré un intérêt marqué pour la culture et la langue maternelle des jeunes. Non seulement il a tenté de converser en espagnol à diverses occasions, mais il a accueilli les corrections des jeunes et a sollicité leurs connaissances pour trouver des équivalents espagnols aux mots français. En adoptant une telle approche, il a servi d'exemple pour



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

les jeunes, leur montrant que l'erreur est une étape naturelle de l'apprentissage. De plus, il leur a montré qu'il était également disposé à apprendre d'eux et d'elles, créant ainsi un environnement d'apprentissage mutuel et de respect.

### *Caractéristiques des activités les plus appréciées et les plus efficaces*

Les observations et les entretiens ont mis en lumière que les activités pédagogiques et socioculturelles ayant suscité le plus d'engagement chez les jeunes sont celles qui étaient « authentiques » et qui leur permettaient d'une part d'interagir entre pairs et d'autre part, de voir les résultats de leurs actions. Par exemple, des projets comme la réalisation d'un film muet, la conception d'une affiche publicitaire ou l'initiation à la lecture en braille ont été particulièrement appréciés. Ce succès tient malgré les défis associés à la réalisation de ces activités (maîtrise du vocabulaire, l'organisation des idées). À l'inverse, des activités jugées peu interactives ont suscité moins d'engagement et étaient considérées comme moins enrichissantes. Quelques jeunes ont souligné qu'ils et elles ne savaient pas « où ça allait [les] emmener », comme ce fut le cas d'un atelier animé par un organisme externe. L'atelier en question n'a pas eu l'effet escompté, en grande partie parce que la présentation était trop longue et le niveau de langue peu adapté pour de jeunes allophones. Cela dit, il est important de souligner que l'intérêt pour une activité peut varier en fonction de l'âge des personnes participantes (primaire ou secondaire) et de la dynamique spécifique au sein du groupe. Alors que certaines activités ont été perçues comme ennuyeuses dans certains groupes, elles ont réussi à captiver l'attention dans d'autres.

Il convient de noter qu'il n'y avait pas de rupture entre les activités « pédagogiques » visant spécifiquement le maintien des acquis en français et les activités socioculturelles, malgré des plages horaires distinctes dédiées à chacune d'elles. Par exemple, l'atelier de cuisine hebdomadaire, très appréciée des jeunes, a servi à la fois des objectifs socioculturels et linguistiques. D'un côté, il a offert un espace pour échanger et comparer des recettes, découvrir des éléments de diverses cultures et collaborer en équipe pour préparer un plat. D'un autre côté, cette expérience a également favorisé le développement des compétences orales en français, dans un cadre authentique et engageant. Les activités socioculturelles ont aussi donné l'occasion à quelques jeunes qui se sentaient moins à l'aise dans les tâches d'apprentissage formelles de la langue de mettre en avant d'autres talents et compétences. Cette expérience renforce non seulement leur confiance en soi, mais peut également améliorer leur engagement dans l'apprentissage formel de la langue.

Globalement, les cinq semaines de camp ont été très appréciées par les jeunes participants et participantes qui ont attribué à l'organisation une note allant de 9 à 10 sur une échelle de 10. L'enthousiasme était tel que les jeunes auraient souhaité que le camp dure plus longtemps et se



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

sont déclaré·e·s prêts et prêtes à le recommander à leurs ami·e·s. De leur côté, les tuteurs et tutrices ont également trouvé leur expérience enrichissante, mettant en lumière la qualité et la diversité des services proposés aux jeunes, ainsi que l'excellent l'encadrement fourni à l'équipe de personnes intervenantes. La plupart avaient déjà de l'expérience avec d'autres camps et ont salué les atouts uniques du Camp des PROS.

### **Discussion**

Le camp éducatif a été mis en œuvre par le Centre Lassalien Saint-Michel avec pour double objectif de soutenir les acquis en français de jeunes allophones pendant les vacances d'été et de lutter contre l'isolement que plusieurs peuvent vivre pendant cette période. Pour atteindre ces objectifs, une variété d'activités pédagogiques et socioculturelles ont été mises en place. La recherche partenariale, menée de concert entre le Centre et une équipe universitaire, visait à identifier et à analyser les pratiques et les activités du camp éducatif qui ont contribué 1) au maintien et à la progression des acquis des jeunes en français et 2) à leur intégration socioculturelle. Il s'agissait aussi de mettre en évidence les éléments particuliers de ces activités et de ces pratiques qui se sont avérés les plus favorables pour atteindre ces deux objectifs.

Les résultats ne fournissent pas de mesures quantitatives des effets du camp, comme une évaluation des acquis avant et après le programme. Ils mettent néanmoins en lumière des gains importants en termes qualitatifs. Les jeunes et les tuteurs et tutrices ont signalé des améliorations sur plusieurs plans linguistiques : enrichissement du vocabulaire, meilleure compréhension des codes de communication, aisance accrue à l'oral dans des situations courantes, développement des compétences en lecture et dans l'écriture de textes authentiques. Il est important de rappeler que le camp visait principalement à permettre le maintien des acquis scolaires des jeunes en français pendant les vacances d'été, et à cet égard, il semble avoir réussi. D'ailleurs, à la rentrée scolaire qui a suivi le camp, les directions d'école ont exprimé leur satisfaction quant aux progrès réalisés par les jeunes, renouvelant leur soutien au projet pour les années futures.

En ce qui concerne l'intégration socioculturelle, le camp a offert aux jeunes qui, dans l'ensemble, avaient un réseau social limité en dehors de leurs classes d'accueil, l'opportunité d'élargir leur cercle d'ami·e·s. Avant le camp, les personnes participantes estimaient avoir une connaissance plutôt restreinte de leur environnement local et du patrimoine culturel québécois et canadien. Le camp leur a permis de se familiariser davantage avec la culture, l'histoire et les ressources de leur communauté. Les jeunes se sont découvert de nouveaux intérêts, passions et talents à travers les activités sportives, culinaires et artistiques.





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En cohérence avec le cadre conceptuel retenu pour analyser les résultats, il apparaît que les pratiques et les activités les plus efficaces sur le plan linguistique et socioculturel sont celles qui sont significatives et authentiques pour les jeunes, qui leur permettent d'une part d'interagir entre pairs et d'autre part, de voir les résultats de leurs actions (Allen, 2006 ; Peterson et Coltrane, 2003 ; Steinbach, 2010). De telles initiatives favorisent l'agentivité des jeunes en leur donnant l'opportunité d'exploiter leurs compétences et leurs connaissances diverses comme leur plurilinguisme, leurs talents artistiques et culinaires (Cummins, 2007 ; Kanouté, 2007 ; Perregaux et al., 2003). L'attitude ouverte et encourageante de l'équipe d'intervenants et d'intervenantes a également permis aux jeunes de prendre des risques dans leur processus d'apprentissage du français. Ce contexte, distinct de celui de l'école, les a aidé·e·s à surmonter la crainte de faire des erreurs ou d'être jugé·e·s pour leur accent (Lafortune, 2014 ; Papazian-Zohrabian et al., 2018 ; Steinbach, 2010).

Plusieurs recommandations ont été émises par les jeunes et par les personnes tutrices afin d'améliorer les activités et d'enrichir la gamme de services offerts. Parmi les suggestions, il y a l'idée de favoriser davantage les rencontres et les échanges entre toutes les personnes participantes du camp. L'intérêt des jeunes pour la compétition pourrait également être utilisé comme levier de motivation, à condition que cela se fasse dans un esprit convivial et de collaboration (par exemple en organisant des concours hebdomadaires en communication orale ou écrite, des débats, etc.). Pour ce qui est de la trousse pédagogique, une réflexion plus approfondie pourrait être bénéfique en ce qui concerne la planification des activités, afin d'identifier les ressources matérielles nécessaires et le type de soutien à fournir aux jeunes avant et pendant chaque activité. Cela permettrait de mieux calibrer le temps requis pour chaque tâche. Les tuteurs et tutrices ont en effet constaté que le temps alloué pour la réalisation des activités de la trousse pédagogique était souvent insuffisant, compte tenu des besoins d'accompagnement des jeunes, ce qui les a fréquemment mis sous pression.

À cet égard, l'équipe de recherche a noté que, malgré les invitations qui leur avaient été faites en ce sens, les personnes tutrices n'ont pas toujours osé modifier les activités de la trousse. Le plus souvent, elles les ont conservées telles quelles malgré les difficultés perçues en amont ou au courant de celles-ci (elles ont confirmé que c'était par manque de temps ou par insécurité). Des études (Crinon et Viriot-Goedel, 2021 ; Nadeau, 2021) ont souligné les limitations des approches « clé en main », surtout lorsqu'elles sont appliquées de manière trop rigide. Ces dispositifs peuvent souvent manquer de flexibilité et ne pas permettre de prendre en compte les besoins diversifiés des individus et des groupes ainsi que les variables contextuelles.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Au cours des éditions suivantes du Camp des PROS, un travail important a été réalisé par l'équipe de recherche en collaboration avec le Centre et les tuteurs et tutrices afin de fournir des pistes de différenciation pour une meilleure prise en compte des compétences hétérogènes des jeunes. Ainsi, avec des jeunes ayant une meilleure maîtrise du français, il était possible d'approfondir une activité donnée, de poursuivre avec un enrichissement. De même, des activités de base ont aussi été identifiées afin de fournir des balises plus claires aux tuteurs et tutrices quant aux activités à prioriser avec un groupe de jeunes de niveau débutant.

Dans la même lignée, des pistes d'amélioration ont aussi été proposées pour mieux exploiter la dimension interculturelle durant les activités pédagogiques et socioculturelles. La trousse pédagogique proposait parfois quelques pistes, mais les initiatives des tuteurs et tutrices étaient surtout « saupoudrées » ici et là et la dimension l'interculturelle aurait gagné à être mieux intégrée dans l'ensemble de la programmation, en mobilisant plus souvent le bagage des jeunes (à condition, bien sûr, qu'ils soient disposés à partager leurs expériences et connaissances). Pour mieux aborder la dimension interculturelle, l'équipe de recherche a organisé et animé une journée de formation basée sur des ateliers pratiques reprenant les activités de la trousse. Il a été nécessaire de rappeler à cet égard qu'il ne s'agit pas d'intégrer en tout temps le répertoire, les expériences et les réalités des jeunes dans les activités (ce qui n'est ni nécessaire ni réaliste), mais de faire en sorte qu'il fasse partie de la « culture » du camp de faire les liens et de créer les ponts, lorsque c'est possible, au bénéfice de toutes les personnes participantes.

### **Conclusion**

L'expérience du camp éducatif proposé par le Centre Lassalien a mis en exergue les leviers pour une collaboration communauté-famille-école efficiente. La démarche s'est révélée fructueuse parce qu'elle réunissait un ensemble d'ingrédients indispensables pour une collaboration efficiente : complémentarité pour l'atteinte d'un objectif, coordination, synergie, reconnaissance mutuelle, confiance (Boutin et Lecren, 2004 ; Kanouté et al. 2011 ; Mérini, 1999). Dès les prémisses du projet, son objectif et sa pertinence ont fait l'unanimité chez toutes les parties prenantes, incluant le Centre Lassalien, les écoles et les autres organismes communautaires du quartier et les familles. La mobilisation de toutes ces organisations et ces personnes autour du projet et les ressources matérielles et financières qu'elles y ont investies ont permis d'offrir des services accessibles et d'une grande qualité aux jeunes.

Le lien de confiance établi avec les familles nouvellement immigrées a aussi été déterminant. Les responsables du projet au Centre ont cultivé soigneusement ce lien dès les premiers contacts, à travers une communication personnalisée et respectueuse avec les parents, des séances d'information traduites dans les langues principales (anglais et



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

espagnol) pour leur expliquer l'activité, répondre à leurs questions, leur faire visiter les installations. Pour la plupart des parents, c'était une première interaction positive avec un organisme communautaire et celle-ci a ouvert la voie à des collaborations avec d'autres structures locales.

Ainsi, le camp éducatif s'est avéré bénéfique à divers égards : pour les jeunes sur le plan de la persévérance scolaire et du bien-être, pour leurs parents qui se sont familiarisés avec les ressources du milieu, ce qui leur permet donc de s'y investir davantage, pour les écoles qui accueillent les élèves mieux préparés à la rentrée scolaire et pour l'organisme qui a renforcé son expertise dans l'accueil des familles nouvellement immigrées. L'expérience du camp a aussi permis de consolider la collaboration école-communauté, car le Centre Lassalien et les écoles du quartier ont non seulement maintenu leur partenariat pour les futures éditions du camp, mais ont également lancé de nouveaux projets communs. Étant donné les multiples bénéfices de ces collaborations, il est impératif de les encourager et de les pérenniser par un soutien financier durable.

**Remerciements** : Nous remercions le Conseil de recherche des sciences humaines du Canada et les Services aux collectivités de l'UQAM qui ont soutenu financièrement cette recherche.

### Références

- 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'AQEFLS*, 33, 13-24.
- 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.
- 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.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- 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., et 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 LeCren, F. (2004). *Le partenariat : entre utopie et réalité*. Éditions nouvelles.
- Camilleri, C. (1998). Cultures et stratégies ou les mille manières de s'adapter, dans J. C. Ruano-Borbalan (éd.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. 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., et 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/llt/fichiers/actualites/Rapport\\_public\\_bliczdk.pdf](https://www.lli.ulaval.ca/fileadmin/llt/fichiers/actualites/Rapport_public_bliczdk.pdf)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- 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, J. (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). 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'AQEFLS*, 1997, 62-70.
- Gouvernement du Québec. (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Ministère de l'éducation
- Graham, C. et Hill, M. (2002). *The transition to secondary school*. 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.
- Kanouté, F., André, J., Charette, J., Lafortune, G., Lavoie, A., & Gosselin-Gagné, J. (2011). Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 407-421
- 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.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- 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*. 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). 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)*. 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.
- Pretceille, M. (2015). L'interculturel comme paradigme de transgression par rapport au culturalisme. *Voix plurielles*, 12(2), 251-263.
- Rahm, J., Lachaîne, 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!*



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

*Un projet école-familles-communauté. Guide d'accompagnement*  
<https://www.elodil.umontreal.ca/guides/des-histoires-familiales-pour-apprendre-a-ecrire/>

- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Vinatier, I., et Pastré, P. (2007). Organiseurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, (56), 95-108.
- Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. 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.