

Université de Montréal

**Évaluation de la mise en œuvre des camps estivaux de francisation et de socialisation
destinés aux jeunes élèves immigrants nouvellement arrivés au Québec**

Par
Anaël Beaudoin

École de psychoéducation
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences
en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès sciences (M. Sc.)
en psychoéducation, option mémoire et stage

Septembre 2020

© Anaël Beaudoin, 2020

Université de Montréal

École de psychoéducation, Faculté des arts et des sciences

Ce mémoire intitulé

**Évaluation de la mise en œuvre des camps estivaux de francisation et de socialisation
destinés aux jeunes élèves immigrants nouvellement arrivés au Québec**

Présenté par

Anaël Beaudoin

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Véronique Dupéré

Président-rapporteur

Isabelle Archambault

Directrice de recherche

Françoise Armand

Membre du jury

Résumé

La croissance des flux d'immigration au Canada entraîne une diversification de la population canadienne et accentue la nécessité d'adapter les services offerts dans l'accueil des immigrants allophones. Au Québec, à l'enfance et à l'adolescence, ce sont souvent via les Services d'accueil et de soutien à la francisation (SASAF), offerts selon différentes modalités dont la scolarisation en classe d'accueil que les jeunes sont intégrés. Toutefois, d'autres programmes de nature plus ludique sont également offerts via divers organismes communautaires. C'est le cas des camps estivaux destinés aux jeunes immigrants nouvellement arrivés. Ces camps proposant diverses activités ludiques dans la communauté semblent utiles puisqu'ils visent tant à maintenir les acquis linguistiques qu'à favoriser la socialisation pendant l'été chez les nouveaux arrivants, et ce, dans le but ultime de faciliter leur cheminement scolaire. Néanmoins, malgré leur pertinence perçue, peu d'études ont documenté concrètement la mise en œuvre de ce type de camps estivaux. La présente recherche se penche donc sur l'évaluation de la mise en œuvre de quatre de ces camps estivaux dans la région montréalaise, dans le but de dégager les conditions gagnantes de leur implantation et de repérer ce qui a nui et ce qui a aidé au déploiement de leurs activités. Le premier objectif avait pour but de décrire l'implantation des camps selon leurs composantes clés et les dynamiques entre ces composantes. Puis, le deuxième objectif était d'identifier les obstacles et les facilitateurs liés à la mise en œuvre des camps, grâce à des séances d'observation et au recueil, au moyen d'entrevues individuelles et de groupes de discussion (n=17), des perceptions des acteurs impliqués (coordonnateurs, animateurs, aides-animateurs, participants).

Six principaux constats ont émergé de nos résultats grâce aux analyses thématiques conduites dans cette étude. Ces constats soulignent l'importance de la formation de l'équipe d'animation, de la nature et de la flexibilité de la programmation, des attitudes de l'équipe, de la durée de participation, des coûts associés à la participation au camp ainsi que de la mixité de la clientèle comme facteurs associés à la réussite ou aux difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des camps. Ces résultats mènent également à diverses recommandations pratiques en vue d'améliorer les conditions de mise en œuvre de futurs camps visant à soutenir pendant la période estivale la francisation et la socialisation des jeunes élèves immigrants nouvellement arrivés.

Mots-clés : Évaluation d'implantation de programme, mise en œuvre, camps estivaux, francisation et socialisation, immigration récente, accueil, jeunes immigrants

Abstract

The growing immigration flows context in Canada lead to a diversification of the Canadian population and accentuate the need to adapt welcome services for allophone immigrants. In Quebec, during childhood and adolescence, it is often through the Services d'accueil et de soutien à la francisation (SASAF), which proposes different modalities such as welcome classes that immigrant youth are integrated in the school system. However, other extracurricular programs are also offered to newly arrived immigrant youth, through various community organizations. Summer camps figure among these programs offered. These camps offering various recreational activities in the community are recognized to allow immigrant youth developing their language skills and to promote their socialization during the summer, with the ultimate goal of facilitating academic progress. Despite the relevance of these summer camps, few studies have documented their implementation. Therefore, the present research aims to evaluate the implementation of four of these summer camps in the Montreal area, in order to identify the facilitators and barriers associated with their implementation. The first objective was to describe camps' implementation according to their key components and the dynamics between them. Second, the objective was to identify the obstacles and facilitators related to these camps' implementation, based on our observations and data that we collected, through individual interviews and focus groups (n = 17), the perceptions of the different actors involved (coordinators, animators, assistant animators, campers).

Six main findings emerged from our results based on the thematic analyzes we conducted. These findings underscore counsellor team training and attitude, program nature and flexibility, length of camp participation, camp costs and heterogeneity in terms of groups' composition as factors associated with the success or difficulties encountered during camp implementation. These results lead to various practical recommendations in order to improve the conditions for implementing future camps aimed at supporting newly arrived immigrant youth during the summer and support their francization and socialization.

Keywords: Program evaluation, implementation, summer camps, francization and socialization, recent immigration, welcome services, immigrant youth

Table des matières

Résumé	1
Abstract	3
Table des matières	4
Liste des tableaux	6
Liste des annexes	7
Liste des sigles et des abréviations	8
Remerciements	9
<u>INTRODUCTION</u>	11
<u>CHAPITRE I : CONTEXTE THÉORIQUE</u>	13
CONTEXTE D'IMMIGRATION AU CANADA ET AU QUÉBEC	13
DÉFIS LIÉS À L'IMMIGRATION : FONDEMENTS THÉORIQUES ET TENDANCES OBSERVÉES	16
PARCOURS MIGRATOIRE	16
STRESS D'ACCULTURATION	17
Barrières linguistiques et absence de repères culturels	22
CONSÉQUENCES ASSOCIÉES	23
CLASSES D'ACCUEIL	25
INITIATIVES POUR FAVORISER L'INTÉGRATION ET LA FRANCISATION DES JEUNES IMMIGRANTS	
NOUVELLEMENT ARRIVÉS	27
CAMPS D'ÉTÉ POUR FAVORISER LA FRANCISATION ET LA SOCIALISATION	31
ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DES CAMPS	35
PRÉSENTATION DU PROJET	37
OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	38
<u>CHAPITRE II : MÉTHODE</u>	40
DEVIS DE RECHERCHE ET ÉCHANTILLON	40
PROCÉDURE ÉTHIQUE	40

COLLECTE DE DONNÉES ET OUTILS	41
ENTREVUES INDIVIDUELLES	42
GROUPES DE DISCUSSION	43
FICHES DE RENSEIGNEMENTS	44
OBSERVATIONS	44
STRATÉGIES ANALYTIQUES	45
<u>CHAPITRE III : RÉSULTATS</u>	<u>48</u>
ANALYSE DESCRIPTIVE INTRA-CAMP	48
CAMP A	49
CAMP B	53
CAMP C	56
CAMP D	59
ÉLÉMENTS COMMUNS	62
ANALYSE TRANSVERSALE	65
<u>CHAPITRE IV : DISCUSSION GÉNÉRALE</u>	<u>70</u>
CONSTATS GÉNÉRAUX SUR LA MISE EN ŒUVRE DES CAMPS ESTIVAUX DE FRANCISATION ET DE SOCIALISATION	70
ÉQUIPE D'ANIMATION DES CAMPS	70
STRUCTURE DES CAMPS	74
RECOMMANDATIONS PRATIQUES	76
FORCES ET LIMITES DE L'ÉTUDE	79
IMPLICATIONS POUR LA RECHERCHE	82
<u>CONCLUSION</u>	<u>83</u>
<u>RÉFÉRENCES</u>	<u>84</u>
Annexes	97

Liste des tableaux

TABLEAU 1. CALENDRIER DES ACTIVITÉS DE LA COLLECTE DE DONNÉES.

42

Liste des annexes

ANNEXE I	97
Guide d’entrevue individuelle avec les responsables (début des camps)	
ANNEXE II	101
Guide d’entrevue individuelle avec les coordonnateurs (fin des camps)	
ANNEXE III	107
Guide du groupe de discussion avec les animateurs (fin des camps)	
ANNEXE IV	113
Guide du groupe de discussion avec les jeunes participants ciblés (fin des camps)	
ANNEXE V	116
Guide du groupe de discussion avec les aides-animateurs (fin des camps)	
ANNEXE VI	120
Guide du groupe de discussion avec les conseillers pédagogiques des commissions scolaires (début des camps)	
ANNEXE VII	123
Guide du groupe de discussion avec les responsables de Réseau réussite Montréal (début des camps)	
ANNEXE VIII	125
Fiche de renseignements pour les responsables et coordonnateurs	
ANNEXE IX	128
Fiche de renseignements pour les animateurs	
ANNEXE X	131
Fiche de renseignements pour les jeunes participants ciblés	
ANNEXE XI	134
Canevas d’observation	
ANNEXE XII	137
Arbre thématique final	

Liste des sigles et des abréviations

CEREP: Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal

CS: Commission scolaire

CSDM: Commission scolaire de Montréal

CSMB: Commission scolaire de Marguerite-Bourgeoys

CSPI : Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

CYRRC: Child and Youth Refugee Research Coalition

ILSS : Intégration linguistique, scolaire et sociale

MEES: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MIDI: Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion

RRM: Réseau réussite Montréal

SASAF : Services d'accueil et de soutien à la francisation

Remerciements

Je souhaite avant tout à remercier les nombreuses personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire. Votre soutien, votre collaboration et votre ouverture ont été mes plus précieux alliés dans ce parcours de recherche.

Tout d'abord, le remerciement le plus rempli de gratitude va assurément à ma directrice de recherche, Isabelle Archambault. Je suis sincèrement reconnaissante pour ton approche attentionnée et compréhensive qui m'a permis de cheminer ces deux dernières années en toute confiance. L'épanouissement que tu permets de faire vivre année après année à ceux que tu accompagnes généreusement est inspirant.

Un merci tout spécial à ma famille pour son soutien inconditionnel. Maman, tu es un modèle de dépassement de soi hors pair qui m'a servi de source d'inspiration et de motivation au quotidien. Tes fréquents « demain sera un autre jour » ont été doux et réconfortants. Papa, les moments spontanés passés en ta compagnie ont contribué à m'apaiser et à me recentrer sur l'essentiel dans ce long processus, soit d'apprécier la personne que je deviens. Je sais que je peux toujours compter sur toi pour me faire rire et m'alléger l'esprit le temps d'une soirée. Ivania, ton calme et ton honnêteté ont été nécessaires à plusieurs reprises et c'est la meilleure écoute que je pouvais espérer de la part d'une sœur. Ta curiosité et ton esprit critique ont certainement influencé l'attitude avec laquelle j'ai approché la maîtrise en psychoéducation et je t'en remercie. Sans oublier, je souhaite également me remercier d'avoir suivi ma volonté de m'impliquer dans un projet aussi concret et pertinent pour les milieux de pratique. Je suis particulièrement comblée d'avoir accueilli ce projet stimulant avec positivisme et engagement, et ce, malgré les obstacles.

Mon amour, Charles, je te remercie infiniment pour notre complicité qui a permis à ce mémoire de voir le jour. Tes petites attentions délicates, ton énorme patience et ta bienveillance ont été essentielles pour parsemer ce parcours de moments de tranquillité et de réconfort. Je t'aime.

Évidemment, tout ça ne serait pas possible sans les plus belles des amitiés. À ceux et celles qui se reconnaîtront, merci pour votre écoute, votre compréhension et votre enthousiasme. Les

moments ô combien nécessaires de divertissement ont été appréciés et savourés avec vous. Je me considère sincèrement très chanceuse et fière de vous avoir à mes côtés. *Cheers!*

Mes collègues en psychoéducation, merci pour les nombreuses réflexions partagées ensemble. Votre passion, votre détermination et votre optimisme ont été tant enrichissants qu'encourageants dans ce parcours parfaitement imparfait. Jamais sans votre compagnie je ne serais la psychoéducatrice que je suis aujourd'hui. Je vous envoie beaucoup de *psychoedlove*.

Solène et Margaux, je ne peux déposer ce mémoire sans souligner votre précieuse contribution dans le travail de collecte de données. Je ne vous remercierai jamais assez pour votre fidèle accompagnement, votre disponibilité et votre pensée réflexive.

Par ailleurs, je souhaite remercier Françoise Armand et Véronique Dupéré pour vos précieux commentaires qui ont su rendre ce mémoire d'autant plus pertinent et rigoureux. Merci également à Kristel Tardif-Grenier et Kim Archambault pour le temps que vous avez consacré à ce projet. Je me considère très chanceuse d'avoir reçu les commentaires constructifs de quatre professeures et chercheures aussi consciencieuses.

Mes remerciements vont aussi à l'équipe de Réseau Réussite Montréal pour son dévouement continu et son admirable contribution dans l'intégration des jeunes arrivants. Je veux par ailleurs souligner notre belle collaboration dont le succès réside fort probablement dans le dynamisme et la simplicité de nos échanges. Merci également pour le soutien financier.

Finalement, j'envoie à tous les milieux qui nous ont accueillis et à tous les acteurs impliqués de près ou de loin dans ce projet des remerciements qui viennent tout droit du cœur. Vous êtes tout simplement merveilleux.

Introduction

En 2017-2018, l'immigration était responsable de 80% de la croissance démographique au Canada (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2018). L'accélération de l'accueil des immigrants au pays en est la cause et s'observe à plusieurs niveaux. Dans la province de Québec et plus particulièrement dans la région de Montréal, les écoles desservent notamment depuis quelques années une population croissante de jeunes élèves immigrants nouvellement arrivés (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014a). Ces écoles se sentent toutefois parfois dépourvues par l'arrivée massive d'élèves immigrants, dans la mesure où les espaces manquent parfois pour les accueillir et que les ressources demeurent limitées afin de mettre en place des services qui faciliteront l'intégration de ces derniers dans la société d'accueil. Une grande partie des élèves issus de l'immigration réussissent néanmoins à s'adapter à leur nouvel environnement scolaire, et ce, de manière à obtenir de bons résultats qui assurent leur réussite éducative (Armand, 2005; Bouchamma, 2009; Mc Andrew et al., 2015). Pour d'autres jeunes, par contre, cette transition suscite des défis significatifs auxquels ils doivent faire face, notamment des difficultés dans l'apprentissage d'une nouvelle langue et dans l'appropriation des codes culturels de la société d'accueil. Dans le système éducatif québécois et notamment dans la région du Grand Montréal, la classe d'accueil est, parmi l'ensemble des Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF), le modèle le plus généralement offert aux jeunes allophones issus de l'immigration qui doivent apprendre le français langue seconde. Les jeunes y passent de dix à vingt mois au primaire et en moyenne vingt mois au secondaire, selon les situations, et y apprennent le français en plus d'être exposés aux codes et à la culture québécoise (De Koninck et Armand, 2011; De Koninck et Armand, 2012a). Toutefois, les vacances scolaires estivales représentent une période critique pour l'ensemble des élèves qui peuvent oublier certains acquis scolaires et même régresser dans leurs apprentissages (Alexander et al., 2007; Davies et al., 2015; Dupéré et al., 2020). Le recul causé par cette interruption se manifeste davantage pour les jeunes de milieux défavorisés (Cooper, 2003), et donc chez les jeunes immigrants nouvellement arrivés, pour qui les acquis en français peuvent se perdre et où l'isolement peut se faire ressentir pendant l'été. Ainsi, la fréquentation d'un camp d'été linguistique et de socialisation proposant des activités ludiques qui soutiennent l'apprentissage du français et le développement d'habiletés sociales apparaît pour ces jeunes comme une occasion unique pour maintenir leur exposition à ces

opportunités expérientielles. À ce jour, très peu de recherches à notre connaissance ont toutefois tenté d'évaluer de tels camps. De plus, celles qui existent s'intéressent exclusivement à l'évaluation des effets des camps (Ives et al., 2019; Symons et Ponzio, 2019), sans pour autant se pencher sur l'évaluation de leur mise en œuvre. Il s'avère donc pertinent d'en savoir plus sur la mise en œuvre de camps d'été linguistiques et de socialisation destinés aux nouveaux arrivants, selon les points de vue des différents acteurs impliqués. La présente étude aura donc comme objectif principal d'identifier les défis rencontrés et les conditions gagnantes dans la mise en œuvre de ce type de camps, dans le but de dégager des pistes d'améliorations favorisant la pérennisation de ces camps estivaux linguistiques et de socialisation et d'ultimement, en évaluer les effets.

Chapitre I : Contexte théorique

Contexte d'immigration au Canada et au Québec

Plusieurs termes sont couramment utilisés pour désigner les personnes qui ne sont pas nées ou dont les parents ne sont pas nés dans un pays donné. Il y a d'abord les personnes issues de l'immigration, que l'on distingue selon si elles sont de première ou de deuxième génération. Par contre, les définitions mêmes dans ces catégories ne font pas nécessairement consensus. En effet, pour certains chercheurs (Berry et al., 2006), la première génération en contexte d'immigration se caractérise par une arrivée au pays d'accueil après l'âge de six ans alors que pour d'autres, le statut de première génération est réservé à tous les immigrants qui sont nés à l'extérieur du Canada de parents nés à l'étranger (Dobson et al., 2011; Mc Andrew et Ledent, 2012; MELS, 2014c). Par ailleurs, la deuxième génération désigne généralement les personnes qui sont nées au Canada, mais dont au moins un parent est né à l'extérieur du pays. Ils sont alors issus de l'immigration puisqu'ils sont nés au Canada suite à l'immigration des ou d'un parent. De façon générale, c'est cette définition qui est la plus utilisée au Canada. Par contre, pour Berry et al. (2006), les personnes arrivées avant l'âge de sept ans s'inscrivent aussi dans la deuxième génération. Enfin, suivant ces définitions, la troisième génération et les suivantes désignent les personnes qui sont nées au Canada et dont les parents y sont également nés, peu importe l'origine de leurs grands-parents ou de leurs ancêtres plus éloignées. Ces personnes ne sont ainsi pas considérées comme étant issues de l'immigration.

La répartition des familles immigrantes au Québec se fait également sous quatre grandes catégories : l'immigration économique, le regroupement familial, les réfugiés et les personnes en situation semblable ainsi que les autres personnes immigrantes (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion [MIDI], 2018). D'abord, plus de la moitié (62,4%) des admissions au Québec entre 2013 et 2017 sont des immigrants économiques comprenant les travailleurs qualifiés, les investisseurs et les aides familiaux (MIDI, 2018). Ceux-ci sont sélectionnés par la province pour leurs caractéristiques socioprofessionnelles, leurs compétences et leur capacité à contribuer à l'économie. Ils doivent donc participer à une activité économique comme occuper un emploi, gérer une entreprise ou investir dans la province. Près du tiers (31,6%) des immigrants de cette catégorie sont âgés de moins de 25 ans à leur arrivée au Québec (MIDI, 2018). La motivation derrière cette

immigration économique réside dans la volonté des personnes d'améliorer leurs conditions de vie et de se faire respecter dans leur dignité humaine (Gaudet, 2011). La catégorie du regroupement familial représente, quant à elle, 22,4% de l'ensemble des immigrants et concerne davantage des personnes qui viennent rejoindre des partenaires ou qui sont des parents et des grands-parents avec seulement 6,2% pour les enfants ou les personnes adoptés à l'étranger (MIDI, 2018). Puis, la catégorie des réfugiés et des personnes en situation semblable compte 13,7% des admissions pour cette période entre 2013 et 2017 (MIDI, 2018). Elle comprend les réfugiés reconnus sur place, dont l'asile a été accordé une fois au Québec, et les réfugiés parrainés sous le Programme de parrainage collectif. Ce programme vise à faciliter l'intégration des réfugiés et à subvenir à leurs besoins pendant une période déterminée en guise de solidarité. Ce parrainage se fait via des organismes à but non lucratif ou des groupes de résidents québécois. Une personne réfugiée fuit son pays d'origine selon des raisons fondées, c'est-à-dire par sentiment d'insécurité ou par peur d'être persécutée en raison de sa nationalité, de sa religion, de son appartenance à un groupe social ou en raison de ses opinions politiques (Kirk, 2002; Nations Unies, 1951; Rousseau et al., 1997). Dans ce groupe, plus du quart (28,8%) des immigrants ont moins de 15 ans (MIDI, 2018). La région de naissance la plus importante parmi les personnes appartenant à la catégorie des réfugiés est celle du Moyen-Orient dont le principal pays de naissance est la Syrie ce qui s'explique par la guerre qui sévit dans ce pays depuis les dernières années (MIDI, 2018). Finalement, la catégorie des autres personnes immigrantes comprend 1,6% de l'ensemble des admissions et regroupe principalement les cas humanitaires tels que des demandeurs non reconnus du statut de réfugiés, des titulaires de permis ministériel ou des cas d'intérêt public (MIDI, 2018).

Au Canada, les jeunes issus de l'immigration de première ou de deuxième génération participent à la diversification de la population canadienne. En effet, ces derniers représentent deux enfants sur cinq selon Statistique Canada (2017). En ce sens, en 2016, le Canada comptait près de 2,2 millions d'enfants issus de l'immigration âgés de moins de 15 ans (Statistique Canada, 2017). Cette population est en hausse et devrait continuer de croître selon Statistique Canada. Les régions d'où sont originaires la majorité de ces jeunes qui immigreront ou dont les parents ont immigré au Canada sont l'Asie, l'Afrique, les Antilles, les Bermudes ainsi que l'Amérique centrale et du Sud (Statistique Canada, 2017). Le Québec est l'une des provinces accueillant une forte proportion de jeunes immigrants. En 2018, le Québec a en effet accueilli 16% de l'immigration canadienne ce qui représente en moyenne 51 330 nouveaux arrivants chaque année depuis 2013 (El-Assal et al.,

2019; MIDI, 2018). Les cinq principaux pays de naissance des nouveaux arrivants pour la période d'admission entre 2013 et 2017 sont la Chine, la France, l'Iran, l'Algérie et la Syrie. Par ailleurs, seulement 52,2% des nouveaux arrivants déclarent connaître le français à leur arrivée au Québec, alors que ceux ne connaissant ni le français et ni l'anglais, dit allophones, représentent 25,2% (MIDI, 2018). Parmi les immigrants réfugiés, seulement 27,9% nomment notamment connaître le français (MIDI, 2018). En effet, une importante proportion (43,4%) dit ne connaître ni le français ni l'anglais (MIDI, 2018).

Le contexte d'immigration au Québec s'illustre ainsi par une grande diversité culturelle et linguistique qui s'observe de plus en plus dans les écoles québécoises au cours des cinquante dernières années (Armand, 2005). L'engagement des écoles québécoises dans une démarche continue d'adaptation face à cette diversité s'observe spécialement à Montréal pour faciliter l'intégration des jeunes issus de l'immigration (Mc Andrew, 2001). Près du quart des familles immigrantes s'installent notamment dans la région métropolitaine de Montréal entre 2013 et 2017 (MIDI, 2018). Le nombre d'élèves immigrants dans les écoles montréalaises s'est donc accentué très rapidement depuis les dernières décennies. C'est ainsi qu'à Montréal, près du quart de la population scolaire est composé d'élèves immigrants de première génération. Le plus récent portrait scolaire des élèves issus de l'immigration (MELS, 2014c) indique par ailleurs que parmi les trois commissions scolaires de la métropole, nouvellement nommés les centres de services scolaires, la Commission scolaire de Montréal (CSDM) est celle qui compte le plus grand nombre d'élèves immigrants de première génération, soit 19 998 élèves ce qui représente 27,6% de l'ensemble de ses élèves (MELS, 2014c). La Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), quant à elle, s'illustre par une plus grande concentration d'élèves immigrants : en 2011-2012, 31,6% des élèves de cette commission scolaire étaient immigrants de première génération (MELS, 2014c). Enfin, la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI) est la suivante avec une proportion de 28,5% (MELS, 2014c). En somme, les écoles montréalaises sont celles qui se démarquent le plus dans l'accueil des élèves immigrants nouvellement arrivés au Québec. Ce sont celles qui en accueillent le plus (MELS, 2014c). De plus, les élèves du primaire et du secondaire sur l'île de Montréal sont plus nombreux à n'avoir ni le français ni l'anglais comme langue maternelle (43,1%) contre seulement 37,6% dont la langue maternelle est le français (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal, 2020). Bref, le plurilinguisme et le multiculturalisme qui caractérisent les écoles de cette métropole nécessitent la mise en place de

services qui soient flexibles et adaptés aux besoins et aux défis rencontrés par chaque élève immigrant nouvellement arrivé, notamment leurs besoins en termes de soutien linguistique, mais également leurs besoins de mieux connaître et cerner les codes, les attentes et les exigences de leur société d'accueil.

Défis liés à l'immigration : fondements théoriques et tendances observées

Lors de l'installation dans leur milieu d'accueil, les jeunes immigrants sont susceptibles de faire face à plusieurs défis. Ils doivent, entre autres, s'adapter au système scolaire québécois qu'ils fréquentent ce qui soulève de nombreux questionnements quant à l'éducation (Bouchamma, 2015; Mc Andrew et al., 2015). Un autre des principaux enjeux qui s'exprime également à l'école se trouve dans l'appropriation des codes de la société d'accueil, tant au niveau culturel que linguistique (Bouteyre, 2004). Ce processus d'appropriation peut être plus ou moins complexe. Il importe donc pour les acteurs scolaires de considérer le vécu pré migratoire et le trajet migratoire pour comprendre leurs influences sur l'intégration sociale et scolaire de ces jeunes, ainsi que pour mieux les soutenir (Chiasson, 1998).

Parcours migratoire

Chaque parcours migratoire est unique et propre à chaque jeune. Il est donc important d'accueillir l'élève en considérant son bagage et son histoire. La connaissance du parcours migratoire permet en effet d'ajuster les actions d'intégration selon les défis particuliers de l'élève et d'adopter des approches différenciées selon le profil d'immigration (Mosselson, 2006; Segal et Mayadas, 2005; Stewart, 2011). D'ailleurs, les parents sont du même avis et suggèrent que l'efficacité de l'intervention auprès des élèves fréquentant les classes d'accueil serait bonifiée si les enseignants avaient une meilleure connaissance de la culture et de l'expérience migratoire de ces derniers (Kanouté et al., 2008). Plus spécifiquement, le parcours migratoire se divise en trois phases : le contexte pré migratoire, le contexte migratoire et le contexte post-migratoire (Stewart, 2011). La première période réfère au temps passé dans le pays d'origine (Stewart, 2011). Elle peut comprendre l'exposition à la violence et à la guerre, qui peut se traduire en traumatisme, spécialement pour les plus jeunes chez qui les cadres cognitifs sont limités. Ce vécu traumatique peut rendre les élèves plus vulnérables et ainsi les rendre davantage susceptibles de développer diverses difficultés psychologiques, scolaires et comportementales (Clarkson, 2005; Haagen et al.,

2017; Keyes, 2000; Potocky-Tripodi, 2002; Robert et Gilkinson, 2012). Ensuite, la migration vers le pays d'accueil s'illustre par le départ du pays d'origine et implique généralement une séparation avec les proches. Ce changement, parfois brutal, d'environnement peut fragiliser davantage les jeunes immigrants, particulièrement ceux portant le statut de réfugié, et générer de l'anxiété (Rousseau et al., 1997). Cette transition est source d'une grande insécurité dans laquelle les souvenirs d'une période de stabilité sont rares. Par ailleurs, la détresse parentale peut être grandissante lors de telles démarches migratoires. En effet, l'engagement des parents dans le processus d'intégration nécessite des efforts soutenus, ce qui peut limiter temporairement leur disponibilité à offrir du soutien à leurs enfants (Zhou, 1997). Puis, en contexte post-migratoire, les facteurs de stress peuvent perdurer et nuire à la capacité d'adaptation du jeune lors de son ajustement à la vie dans la société d'accueil. Bien que les risques pour la sécurité soient atténués, les immigrants sont tout de même sujets à vivre des situations anxieuses telles que de l'instabilité familiale, de l'isolement et de la détresse psychologique (Hyman et al., 1996; Potocky-Tripodi, 2002; Robert et Gilkinson, 2012). L'installation dans le pays d'accueil représente effectivement un passage complexe et exigeant (Stewart, 2011). Bref, une perte de repères caractérise ce départ du pays d'origine lors duquel les sentiments de sécurité, de familiarité, d'appartenance et de confiance en soi et aux autres diminuent et rendent difficiles les relations interpersonnelles.

Stress d'acculturation

En contexte d'immigration, les efforts nécessaires pour s'intégrer et s'adapter à une nouvelle culture représentent un enjeu de tension identitaire appelé le stress d'acculturation (Kanouté, 2002). Repris d'un concept anthropologique se référant particulièrement au phénomène de groupe, l'acculturation au niveau de l'individu se définit par « un processus global d'adaptation psychologique et socioculturelle d'un individu, au contact d'une ou de cultures autres que sa culture de première socialisation » (Bouteyre, 2004). Une perte de repères et des doutes caractérisent ce processus quelquefois inconfortable dans lequel la personne immigrante se retrouve confrontée à une société qui est différente de la sienne et possiblement à des conflits de valeurs ou de loyauté (Legault et Rachédi, 2008). Il existe plusieurs théories différentes sur l'acculturation qui tentent d'expliquer les processus qui y sont liés. Le modèle le plus largement utilisé et étudié ainsi que celui retenu pour illustrer de manière concrète les différentes stratégies d'adaptation que les personnes immigrantes peuvent employer est celui de Berry (1997). Selon Berry (2005), le

processus d'acculturation des migrants s'illustre par le modèle bidimensionnel suivant. D'une part, le jeune immigrant nouvellement arrivé tente généralement de conserver son identité et ses caractéristiques culturelles au sein de la société d'accueil. Par contre, il souhaite, d'autre part, également établir et maintenir des relations avec d'autres groupes dans cette nouvelle société. Il est donc susceptible de se retrouver en déséquilibre entre les deux dans la mesure où il s'éloigne de son groupe d'origine auquel il ne s'identifie plus complètement et où il conserve une distance vis-à-vis du groupe d'accueil auquel il pourra difficilement complètement appartenir. Confrontés à cette même pression à leur arrivée dans une société d'accueil, les jeunes immigrants n'adoptent pas nécessairement tous les mêmes stratégies pour faire face à ce processus d'acculturation qui leur est propre. Berry (2005) désigne quatre stratégies d'acculturation qui peuvent s'observer chez les migrants : l'assimilation, l'intégration, la séparation et la marginalisation. On parle d'assimilation lorsque les migrants adhèrent aux éléments de la culture d'accueil et s'éloignent de ceux de leur culture d'origine. Le profil observé s'apparente alors à la culture dominante puisqu'ils adoptent les pratiques et les pensées de la société d'accueil et renoncent à leur culture d'origine. Puis, la stratégie d'intégration consiste à conserver leur héritage culturel tout en empruntant des éléments de la culture d'accueil. Ce profil d'adaptation comprend les deux cultures en valorisant l'identité culturelle d'origine tout en recherchant simultanément les contacts réguliers avec la société d'accueil. Lorsqu'ils maintiennent plus ou moins intacte leur culture d'origine et évitent les échanges avec le groupe d'accueil, il s'agit alors de la séparation. Les individus qui adoptent ce type de profil utilisent alors des stratégies qui sont opposées à celle de l'assimilation. Ils vont, entre autres, rejeter ou éviter la nouveauté, limitant ainsi les échanges avec la nouvelle culture et permettant de préserver leur identité d'origine. Enfin, la marginalisation se caractérise chez les migrants par l'absence d'établissement de relations avec leur groupe d'origine ainsi qu'avec le groupe d'accueil. Ce profil concerne les individus qui ne réussissent pas à quitter la période de transition culturelle et qui perdent toute affiliation culturelle. Ils vivent donc en marge de la société d'accueil. En effet, le rejet de la culture d'origine et le refus de s'ouvrir à la nouvelle culture caractérisent leur adaptation qui demeure, volontairement ou non, dans un état transitoire. Ce processus d'acculturation représente un enjeu étant donné que les individus qui l'adoptent sont susceptibles de se sentir étrangers dans les deux cultures, ce qui peut entraîner une détresse psychologique importante. Ainsi, le pays d'origine appartient désormais en partie au passé alors que la projection à long terme dans le pays d'accueil se fait difficilement (Legault et Rachédi,

2008). En somme, les recherches démontrent qu'une acculturation de type intégration est associée avec le fonctionnement le plus adaptatif, et ce, avec moins de détresse psychologique et d'anxiété, un meilleur niveau de confiance en soi et des stratégies de coping plus efficaces (Berry, 2005; Berry et al., 2006; López et Contreras, 2005; Torres et Rollock, 2007; Wei et al., 2010). Les stratégies d'assimilation et de séparation obtiennent des résultats légèrement moins bons alors que la marginalisation obtient les pires résultats au niveau de la santé psychosociale (Berry, 2005; Berry et Sam, 1997; Phinney et al., 1992; Torres, 2010; Wei et al., 2010).

Il importe toutefois de mentionner que le modèle théorique bidimensionnel de Berry présente certaines limites et a fait l'objet de diverses critiques. Selon ce modèle, la stratégie privilégiée par une personne immigrante se base uniquement sur deux dimensions, c'est-à-dire sur sa volonté d'avoir des contacts avec la société d'accueil et d'adopter ses valeurs ainsi que sur sa volonté de maintenir sa culture d'origine. Berry et Sabatier (2010) identifient ces deux enjeux dans la conservation de l'héritage culturel et dans l'ouverture à la dynamique socioculturelle de la communauté d'accueil. D'un côté, les comportements des immigrants visent davantage à conserver les coutumes du pays d'origine comme l'association avec des gens de la même communauté ethnoculturelle et la valorisation du pays d'origine, de sa culture et de la langue maternelle. De l'autre, les actions des arrivants se concentrent sur la culture de la société d'accueil dont l'apprentissage des nouvelles normes sociales, de la langue commune et de ses traditions. Les stratégies d'acculturation représentent donc des comportements qui servent comme moyens pour atteindre une finalité, soit celle d'assimilation, d'intégration, de séparation ou de marginalisation. De surcroît, le modèle rend compte difficilement de la flexibilité et des variations possibles dans l'adoption des stratégies d'acculturation (Amin, 2012). Les résultats d'une étude démontrent en effet que ces stratégies ne sont pas fixes et qu'au contraire, elles sont variables selon les contextes (Mokoukolo et Pasquier, 2008). Ainsi, les personnes immigrantes peuvent adopter, par exemple, des attitudes d'intégration dans le contexte professionnel alors qu'ils privilégient la séparation dans la sphère familiale. Certains auteurs suggèrent également que le modèle de Berry se centre également davantage sur l'expérience des migrants alors qu'une approche s'intéressant à la dynamique interactive serait peut-être plus juste pour décrire le phénomène avec plus de finesse (Mokoukolo et Pasquier, 2008; Van Ngo, 2008). Mokoukolo et Pasquier (2008) soulignent d'ailleurs l'importance de considérer l'implication des actions des « accueillants » dans la compréhension des processus acculturatifs comme le suggère le modèle d'acculturation interactif

de Bourhis et Bougie (1998). Cette perspective démontre effectivement que les attitudes de la société d'accueil jouent un rôle dans les stratégies d'acculturation des nouveaux arrivants. Enfin, le modèle bidimensionnel concerne initialement l'acculturation des adultes immigrants, alors que très peu d'études examinent le phénomène d'acculturation chez les jeunes immigrants (Aronowitz, 1984; Berry et Sam, 1997). De ce fait, il est judicieux de se questionner quant à l'applicabilité du modèle aux populations plus jeunes. Heureusement, cette limite du modèle a encouragé plusieurs chercheurs à se pencher sur la question. Des recherches auprès des jeunes immigrants ont effectivement permis de dégager des résultats concluants qui correspondent aux quatre stratégies d'acculturation proposées par le modèle, ce qui permet donc de croire que les recherches auprès des adultes immigrants peuvent potentiellement être en partie généralisées aux enfants et aux adolescents (Berry et al., 2006; Fuligini, 2001; Ghuman, 2003; Rumbaut et Portes, 2001). En dépit de ces limites, ce modèle demeure une assise théorique pour illustrer le caractère stratégique et fonctionnel de l'identité entre l'individu et le collectif dans un contexte interculturel. L'utilisation du modèle de Berry (1997) permet ainsi de mieux comprendre l'expérience subjective d'acculturation que vivent les jeunes immigrants à leur arrivée au Québec.

Nombreux sont les auteurs à identifier la construction identitaire et les conflits de valeurs qui y sont liés comme étant des défis importants pour les jeunes immigrants, particulièrement à l'adolescence (Bash, 2005; Benoit et al., 2015; Compton-Lilly et al., 2017; Goguikian Ratcliff, 2009; Guyon et al., 2011; Legault et al., 2000; Mosselson, 2006; Van Ngo et Schleifer, 2005). Entre 12 et 17 ans, les nouveaux arrivants sont effectivement nombreux à se questionner sur les valeurs et à chercher leur identité (Guyon et al., 2011). Lors de cette période cruciale, les jeunes cherchent à s'affirmer en dehors du regard de leurs parents et commencent à assumer leurs choix et leurs goûts. Beaucoup de jeunes souhaitent effectivement s'affirmer à l'adolescence et échapper à l'autorité parentale, mais manquent toutefois de repères. Ainsi, lors d'une migration, un défi supplémentaire réside dans cette quête identitaire qui se fait de façon moins naturelle et au sein de laquelle les jeunes immigrants devront se redéfinir sans pour autant perdre leur identité. Ce processus de construction identitaire est alors doublement exigeant pour ces derniers qui doivent se forger une identité comme jeunes, mais aussi en tant qu'immigrants (Guyon et al., 2011).

Sur les plans scolaire et social, plusieurs obstacles peuvent altérer le fonctionnement des élèves immigrants nouvellement arrivés et accentuer leur stress d'acculturation (Kanouté et al.,

2016). En effet, la scolarisation dans un milieu inconnu représente plusieurs enjeux sur les plans culturel, comportemental et psychologique (Melzak et Blackwell, 2000). Messier (1997) et le MELS (2014a) soulignent dans ce sens que l'hétérogénéité des groupes à l'école peut contribuer à renforcer le sentiment d'isolement et accentuer le stress d'acculturation des jeunes élèves immigrants, compte tenu des différences dans les expériences personnelles, familiales, culturelles et scolaires que peuvent avoir les élèves d'une même classe. Ce stress est d'autant plus envahissant lorsque les motifs d'immigration sont liés à la persécution et à la guerre, ce qui permet d'anticiper un stress plus sévère (Kanouté et al., 2008). En effet, le bagage de ces jeunes peut impliquer des expériences traumatisantes suite à la guerre ou à la violence dans le pays d'origine, expériences qui peuvent se manifester par des problèmes physiques ou émotionnels. D'autres enjeux peuvent être présents et accroître le stress d'acculturation tels que des conditions socioéconomiques précaires, une faible fréquentation scolaire, des parcours migratoires bouleversants, des écarts dans les pratiques pédagogiques avec celles du Québec ainsi que des changements dans le système de valeurs familiales et culturelles (Chiasson, 1998). De surcroît, se familiariser avec le système scolaire québécois peut être difficile. La compréhension des styles d'enseignement, des attentes à l'égard du travail à fournir ainsi que des codes de conduite peut en effet parfois s'avérer complexe (Chiasson, 1998; Kanouté et al., 2008). Ces défis peuvent notamment occasionner un faible sentiment d'appartenance à l'école d'autant plus que les jeunes immigrants peuvent ressentir une certaine pression à être performants à l'école et à se faire accepter par les nouveaux pairs. Par ailleurs, la recherche suggère que plus l'élève immigrant arrive à un jeune âge, moins son retard scolaire est grand et moins il altère son parcours académique (Armand, 2005). Bouchamma (2009) et Bouteyre (2004) sont du même avis. Selon elles, plus l'intégration au nouveau système scolaire se fait en bas âge, meilleure l'adaptation des élèves immigrants sera. Cela s'explique entre autres par le fait qu'à l'adolescence, les cercles sociaux sont déjà bien établis, ce qui cause des difficultés supplémentaires aux élèves récemment immigrés pour se faire des amis à leur arrivée à l'école secondaire. Bref, les résultats scolaires des élèves nouvellement arrivés à l'âge de six ou sept ans surpassent ceux qui, immigrant à l'adolescence, arrivent en cours de scolarité secondaire (Bouteyre, 2004). Cela dit, parmi l'ensemble des facteurs pouvant contribuer au stress d'acculturation, la barrière linguistique et l'absence de repères culturels sont certainement très importantes à considérer.

Barrières linguistiques et absence de repères culturels

Au-delà des défis ci-dessus mentionnés, l'un des principaux enjeux rencontrés par les jeunes immigrants réside dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Au Québec, l'apprentissage du français est en effet au centre des défis pour une grande partie des jeunes allophones. Effectivement, les barrières de la langue freinent bien souvent les jeunes allophones qui peuvent vivre de l'insécurité et parfois même des frustrations face à la perte des acquis scolaires précédents. L'apprentissage de la langue seconde demeure donc nécessaire pour l'intégration scolaire de ces jeunes (Bouchamma, 2015).

Par ailleurs, la perte de repères culturels est également un enjeu important (Bouteyre, 2004). Les codes culturels de la société d'accueil peuvent être différents et parfois même conflictuels avec ceux du pays d'origine ce qui peut mener le jeune à vivre une incohérence vis-à-vis son cadre de référence identitaire et contribuer au stress d'acculturation (Kanouté et al., 2008). En effet, le défi réside dans la rencontre entre deux cultures. D'une part, le jeune a ses propres codes qui orientent sa façon de voir, de penser et de résoudre les problèmes et, d'autre part, il est en contact avec de nouveaux moyens d'agir et de percevoir les choses dans sa société d'accueil. Cette perte significative de repères pour le jeune immigrant se fait rapidement, du jour au lendemain, et par rapport à plusieurs éléments importants de sa vie : réseau social, lieux fréquentés et mode de vie (Duong et Kanouté, 2007). De grands efforts sont alors requis de sa part pour développer de nouveaux repères et se construire une identité culturelle positive dans un environnement où les valeurs de la communauté peuvent parfois diverger avec celles véhiculées à la maison (Van Ngo et Schleifer, 2005).

Ce double contexte de socialisation est effectivement un enjeu avec lequel l'élève doit composer puisqu'il doit tenir compte de la disparité des deux systèmes de codes culturels selon les circonstances (Duong et Kanouté, 2007). Le déphasage culturel se vit généralement avec une sensation de manque et une notion de perte, puisque la vie quotidienne n'offre plus les repères humains, physiques et symboliques habituels (Black et Mendenhall, 1991; Papazian-Zohrabian, 2013). Ils vivent effectivement souvent des deuils affectifs liés à la séparation avec la famille ou les amis qu'ils fréquentaient au quotidien et qui sont restés au pays d'origine. Ces tensions liées aux écarts de valeurs sont notamment importantes pour les jeunes arrivants âgés de 12 à 17 ans qui peuvent vivre un sentiment de dévalorisation et être tiraillés par des messages contradictoires selon

les contextes (Guyon et al., 2011). En effet, les défis sont amplifiés à l'adolescence ce qui leur permet difficilement de développer un sentiment d'appartenance à la communauté d'accueil. En plus de ces écarts interculturels, des tensions intergénérationnelles peuvent s'exprimer sous forme de résistances et de conflits, et ce, de façon intensifiée dans la dynamique familiale en contexte migratoire. Parfois même, les adolescents réagissent fortement à la décision d'immigration de leurs parents et vivent alors du ressentiment envers leur famille. D'autres tensions peuvent également se manifester spécialement à l'adolescence quant aux choix de vie comme l'orientation professionnelle et l'expression de la sexualité (Guyon et al., 2011). De plus, des difficultés à concilier deux systèmes de codes culturels peuvent se traduire par une certaine marginalisation (Furnham et Bochner, 1986). Berry et al. (1989) décrivent la marginalisation comme l'attitude de distanciation qu'adoptent certains immigrants avec leur culture d'origine sans pour autant s'engager dans celle du pays d'accueil. Ce processus en l'absence de repères culturels peut générer du stress, celui d'acculturation, et ainsi influencer l'adaptation du jeune immigrant nouvellement arrivé au pays. Néanmoins, il est à noter que pour la plupart d'entre eux, le développement de cette identité biculturelle ou même multiculturelle se déroule de façon harmonieuse, soit par l'intégration, stratégie d'acculturation qui favorise leur adaptation, et ce, malgré parfois de grands écarts entre leur société d'origine et celle de leur pays d'accueil (Berry et Sam, 1997; Berry et al., 2006; Pham et Harris, 2001; Potvin et al., 2013; Rudmin, 2003).

Conséquences associées

Bien que la plupart des jeunes immigrants se développent et s'épanouissent très positivement dans leur société d'accueil, plus les défis rencontrés sont importants, plus la période d'adaptation entourant l'immigration peut être associée à de nombreuses répercussions, dont l'accroissement d'affects négatifs, la tristesse, la solitude et l'apathie, en plus de diminuer l'intérêt, l'énergie et la motivation face à l'école (Hyman et al., 1996; Keyes, 2000). Les cas les plus sévères peuvent même devenir très problématiques et s'accompagner de multiples difficultés dont la dépression majeure (Kanouté et al., 2008). Pour les jeunes immigrants d'âge scolaire, cette réalité peut également s'accompagner de stress scolaire avec l'appréhension de l'apprentissage, des interactions avec les pairs et des relations avec les adultes (Bouteyre, 2004; Wilson et al., 2010). La faible reconnaissance de la langue maternelle ou d'usage dans l'intégration d'un nouvel environnement peut susciter chez les jeunes immigrants un sentiment d'insécurité et de

discrimination ainsi qu'une baisse de l'estime de soi (Armand et al., 2008; Sarot et al., 2017) qui peut s'accompagner de peur et de confusion face à l'incompréhension de la langue d'usage à l'école (Duong et Kanouté, 2007). Les difficultés à s'ajuster au milieu d'accueil peuvent effectivement entraîner d'autres sur le plan social. Les différences dans l'alimentation, dans les activités sportives, dans l'hygiène et dans les ressources financières peuvent rendre difficile l'établissement de relations amicales. Les groupes d'amis sont alors souvent distincts augmentant ainsi le risque de ghettoïsation. Aussi, ces jeunes sont à risque d'intimidation, de racisme et de stéréotypage compte tenu de leurs différences (Alvarado, 1993; Guyon et al., 2011; Van Ngo et Schleifer, 2005). Certains de ces jeunes éprouvent alors des difficultés à se faire valoir comme individu et comme élève en apprentissage. Ce défi est d'autant plus grand puisque ces jeunes peuvent être marginalisés en étant mis à l'écart (Armand, 2005). Ils sont effectivement à risque compte tenu des contacts sociaux et linguistiques qui sont limités avec les locuteurs qui ont une maîtrise plus avancée du français. Armand et al. (2014) identifient ces défis comme particulièrement souffrants pour certains jeunes, ce qui peut également nuire à leur motivation et à leur concentration. Enfin, malheureusement, les difficultés à surmonter le défi de l'apprentissage de la langue française peuvent aussi occasionner une accumulation plus sévère des retards de scolarisation chez les jeunes immigrants nouvellement arrivés (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017). Le degré de maîtrise de la langue d'enseignement semble effectivement être un facteur lié à la performance scolaire ce qui peut placer les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de retard scolaire important (Armand, 2005). Ces difficultés quant à la réussite scolaire se remarqueraient davantage plus les élèves immigrants sont âgés (MELS, 2012; Mc Andrew et al., 2013).

Certains chercheurs soulignent néanmoins que plusieurs élèves immigrants réussissent tout de même à performer académiquement, et ce, en excédant souvent même les résultats de leurs pairs non immigrants (Archambault et al., 2017; Georgiades et al., 2007; Mc Andrew et al., 2009; Mc Andrew et al., 2011; Perreira et al., 2006). Armand et al. (2014) soulèvent notamment l'importance de leur reconnaître des forces dans l'adversité, puisque ces jeunes ont certainement fait preuve de résilience dans leur parcours complexe. Cette auteure (Armand, 2005) associe également la capacité de ces jeunes à s'adapter à leur volonté de s'intégrer et de réussir. Plusieurs facteurs contribuent en effet au développement de cette résilience et à la réussite académique des jeunes immigrants dont la confiance en soi, la motivation scolaire, l'intérêt pour l'apprentissage du

français ainsi que l'habileté à demander de l'aide en cas de difficultés (Gosselin-Gagné, 2012). L'assiduité, l'engagement dans les apprentissages, l'utilisation de ressources disponibles ainsi que la sollicitation de l'aide de leur entourage sont également des facteurs de protection mentionnés par la recherche (Kanouté et al., 2008), tout comme d'autres facteurs externes, propres à l'environnement, tels que la collaboration école-famille, la disponibilité et la qualité des services de soutien à l'intégration, une atmosphère de collaboration avec les pairs ainsi que l'établissement de relations interpersonnelles (Bouchamma, 2009). Ainsi, bien qu'une place prépondérante soit consacrée aux défis liés à l'immigration dans les écrits scientifiques, les changements liés à une expérience migratoire peuvent également susciter des découvertes qui s'avèrent très positives pour les jeunes. Plusieurs jeunes réussiront en effet à s'adapter de manière harmonieuse à la société d'accueil, et ce, malgré les défis rencontrés (Gosselin-Gagné, 2012; Mohamed et Thomas, 2017; Stewart, 2011). Dans une grande majorité des écoles montréalaises, cette résilience s'observe lors des premiers pas en classe d'accueil, classes dans lesquelles le soutien des élèves immigrants allophones nouvellement arrivés prend place, afin de les aider à surpasser les défis rencontrés et le stress d'acculturation.

Classes d'accueil

Les modèles d'intégration scolaire pour les nouveaux arrivants varient d'un système éducatif à l'autre. Au Québec, l'ouverture des premières classes d'accueil date de 1969 (Laframboise et Lortie, 1980). Ce service qui n'est pas le seul existant dans les écoles s'est développé à la suite de l'adoption de la Charte de la langue française en 1977 lorsque la fréquentation scolaire en français est devenue obligatoire pour les immigrants en raison de l'adoption de la loi 101. Les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF), qui sont offerts selon différentes modalités dont les services dispensés via les classes d'accueil, sont offerts aux élèves non francophones inscrits pour la première fois à l'éducation préscolaire ou à l'enseignement primaire ou secondaire en français (MEES, 2019). Ainsi, les élèves qui en bénéficient sont ceux qui fréquentent pour la première fois un établissement scolaire francophone et pour qui la connaissance du français n'est pas suffisante pour suivre normalement l'enseignement reçu. Le Régime pédagogique précise que les élèves participant à un programme d'échange ne sont pas admissibles. Ces services intensifs visent à faciliter l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves pour ultimement leur permettre de suivre normalement

l'enseignement en français. Ainsi, ce sont majoritairement les élèves immigrants nouvellement arrivés au pays qui en sont la clientèle.

Aux niveaux primaire et secondaire, le modèle le plus fréquent de classe d'accueil à Montréal est celui de la classe fermée pour la première année d'intégration, c'est-à-dire que tous les cours se déroulent en classe d'accueil, séparés des classes qui suivent le cheminement régulier (De Koninck et Armand, 2012b). Ce modèle permet une approche systématique et structurée qui offre un environnement stable aux jeunes et leur famille dans cette période de transition associée généralement à certains chocs culturels (Mc Andrew et Bakhshaei, 2015). De plus, les élèves de l'accueil ont accès, dès leur arrivée, aux services complémentaires du milieu scolaire tel qu'en orthopédagogie, en psychologie, en orthophonie, etc. Cependant, Armand (2005) signale que ces élèves ne sont souvent pas considérés comme prioritaires par ces services professionnels puisqu'ils reçoivent déjà un soutien spécifique par le biais de la classe d'accueil.

Les classes d'accueil visent ainsi à préparer l'élève à son intégration dans les classes régulières en lui permettant de développer les habiletés langagières minimales pour son âge et ses besoins (Armand, 2005; Laframboise et Lortie, 1980). Le mandat des enseignants des classes d'accueil est donc l'apprentissage de la langue et la mise à niveau par le biais d'un soutien intensif auprès des élèves immigrants allophones nouvellement arrivés (MELS, 2014d). Ces classes ont également pour objectif de favoriser chez ces jeunes une attitude positive face à la communauté francophone. Plus précisément, c'est le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) qui guide la préparation des élèves non francophones à poursuivre leur scolarité en français dans la classe ordinaire. Pour ce faire, le développement de quatre compétences est ciblé au primaire (MELS, 2014d) alors qu'elles sont regroupées en trois compétences au secondaire (MELS, 2014e). Dans l'ensemble, trois compétences langagières spécifiques sont au centre des objectifs des classes d'accueil soit de communiquer oralement en français dans des situations variées, de lire des textes variés en français ainsi que d'écrire des textes variés en français. De plus, l'intégration scolaire et sociale est également ciblée dans les compétences du présent programme en accompagnant les élèves à s'adapter à la culture de leur milieu. Pour atteindre ces apprentissages et cette intégration linguistique, scolaire et sociale, les classes d'accueil sont, d'une part, des groupes qui se composent d'un nombre réduit d'élèves offrant un ratio élèves-enseignant avantageux qui permet un accompagnement plus étroit et sensible aux besoins individuels en plus

d'offrir aux groupes des enseignants titulaires spécialement formés. De plus, le rassemblement des jeunes issus de l'immigration en classe d'accueil diminue, entre autres, le sentiment d'incompétence et d'isolement associé au stress d'acculturation ci-dessus mentionné, puisque ce rassemblement permet aux élèves de partager leur expérience d'intégration linguistique, scolaire et sociale avec d'autres jeunes (MELS, 2014b). Leur expérience commune de migration peut effectivement permettre un soutien supplémentaire entre les pairs de la classe. La présence d'élèves qui parlent la même langue peut également être rassurante pour ces jeunes nouvellement arrivés en perte de repères (MELS, 2014b). D'autre part, la durée de fréquentation de la classe d'accueil est généralement de dix à vingt mois pour les écoles primaires et en moyenne vingt mois au secondaire, quoique cette durée ne soit toutefois pas fixe puisqu'il est possible d'intégrer et de quitter ce type de classe à tout moment dans l'année (Commission scolaire de Montréal, 2017; De Koninck et Armand, 2012a). En effet, l'élève est maintenu en classe d'accueil ou intégré au régulier selon son évolution. La durée de fréquentation de la classe d'accueil varie alors jusqu'à deux années, prenant généralement fin une fois que la maîtrise du français est suffisante et que l'écart académique est globalement rattrapé. Bref, ce type de service contribuerait à l'intégration des élèves immigrants en les accueillant dans un environnement sécuritaire et structuré. Le but ultime est de leur permettre de faire les apprentissages en français et de se familiariser avec les normes et les valeurs du Québec, tout en développant une relation positive et de proximité avec l'univers scolaire, ce qui contribue à diminuer leur stress d'acculturation (Kanouté et al., 2008). Par contre, outre les classes d'accueil, d'autres initiatives, cette fois plus ludiques ou spontanées, peuvent être mises en œuvre pour favoriser l'intégration et la francisation des élèves issus de l'immigration.

Initiatives pour favoriser l'intégration et la francisation des jeunes immigrants nouvellement arrivés

Autres que les classes d'accueil, des activités et des programmes ont également été développés dans des contextes plus ludiques afin de favoriser l'intégration des jeunes immigrants nouvellement arrivés ainsi que de développer leur maîtrise du français. Par exemple, afin de soutenir le développement de l'oral chez les jeunes en classe d'accueil au secondaire, des ateliers d'expression théâtrale plurilingues ont été mis à l'essai dans des écoles secondaires montréalaises (Armand et al., 2011; Armand et al., 2014). L'écoute, le respect et la confidentialité étaient valorisés dans ces ateliers, ce qui permettait le développement d'habiletés sociales et renforçait

l'expression de soi. L'évaluation de cette intervention a d'ailleurs démontré qu'elle permettait, d'une part, de pallier les enjeux émotionnels rencontrés par les adolescents en situation de grand retard scolaire (Armand et al. 2011; Rousseau et al., 2011). D'autre part, cette initiative aurait également contribué à diminuer le stress lié à la prise de parole en français chez les adolescents participants, en plus d'augmenter leur sentiment de compétence. Par ailleurs, selon les chercheuses (Armand et al., 2013; Rousseau et al., 2011), le fait qu'une telle activité permette d'installer un climat de confiance au sein du groupe a certainement permis aux jeunes de laisser davantage place à l'expression de leurs émotions et aux apprentissages, des éléments de la mise en œuvre qui, de façon générale, contribuent à l'intégration des jeunes immigrants au sein de la société d'accueil.

Par ailleurs, selon Fleury (2013), il existe certaines conditions gagnantes pour favoriser l'adaptation des jeunes en processus de francisation. D'abord, il est nécessaire de leur proposer différentes activités orales spontanées, afin de leur offrir des occasions de socialiser et de parler français. Ces activités permettent en effet d'encourager la participation des jeunes dans des activités structurées, sans toutefois leur faire vivre la pression de performance des exposés oraux traditionnels. Deuxièmement, en termes de gestion de groupe, il est également souhaitable de renforcer l'utilisation du français lors des interactions quotidiennes, sans toutefois réprimander l'utilisation d'autres langues. L'approche incitative devrait ainsi primer sur celle coercitive afin d'éviter des situations de confrontation qui irait dans le sens opposé des objectifs visés. En effet, cet auteur souligne l'effet négatif qu'a la coercition de la langue sur le sentiment d'appartenance des élèves plurilingues à la société d'accueil. De même, les langues maternelles des élèves immigrants devraient être considérées comme une richesse et non un obstacle à l'apprentissage du français offrant ainsi une reconnaissance et une valorisation qui sont susceptibles de faciliter l'engagement de ces jeunes dans les apprentissages du français. Troisièmement, dans le développement d'activités pour faciliter l'apprentissage d'une nouvelle langue, il est aussi recommandé de tenir compte et de respecter le bagage des jeunes ciblés. En effet, considérer la langue première des jeunes permet plus facilement de faire des transferts avec la langue d'apprentissage et le vécu, par le biais de comparaison, par exemple. Nolin (2015) précise d'ailleurs que cette interdépendance des langues premières et secondes permet au jeune d'utiliser ses acquisitions langagières antérieures dans le développement de nouvelles connaissances pour une autre langue comme le français. Cette stratégie représente ainsi une approche efficace pour susciter un engagement de la part des jeunes dans l'apprentissage du français qu'ils peuvent ainsi percevoir

comme un défi réaliste à leur portée (Kanouté et al., 2008). Enfin, d'autres auteurs suggèrent que dans tout contexte formel ou informel de francisation, l'éveil à la diversité devrait se traduire chez les intervenants par des comportements observables tels que de s'informer sur les caractéristiques familiales des élèves immigrants et sur leur parcours migratoire en évitant les généralisations et les stéréotypes (Armand, 2013). L'idée derrière ce principe est de valoriser le bagage du jeune tout en le motivant à apprendre une autre langue et à participer de manière active à sa société d'accueil. En somme, pour favoriser tant la socialisation que la francisation, la valorisation de l'usage du français avec des moyens positifs et la reconnaissance de la diversité, en termes de bagage culturel et linguistique, sont des stratégies fortement recommandées pour faciliter l'implantation d'activités ou de programmes destinés aux élèves nouvellement arrivés.

D'un autre côté, divers obstacles peuvent survenir lors de l'implantation de ce type de programme de socialisation et de francisation. D'une part, les familles immigrantes peuvent vivre des malentendus et faire preuve de méfiance envers les institutions de la société d'accueil, dont l'école, compte tenu des difficultés de compréhension liées à la langue de scolarisation, d'un sentiment d'infériorité ressenti face aux figures d'autorités scolaires (Kanouté, 2006) et de l'encadrement de l'école jugé par les familles comme contrôlant quant à la vie sociale de leurs enfants (Vatz Laaroussi et al., 2008). Dans ce sens, Tardif-Grenier et ses collègues (2018) recensent les principaux obstacles documentés empiriquement quant à la collaboration école-famille immigrante. Parmi ces obstacles, mentionnons la pauvreté, les malentendus et la méfiance qui s'installe entre l'école et les familles, une méconnaissance du français de la part de certaines de ces dernières ainsi que la faible scolarité de certains parents, un facteur d'ailleurs central pour tous les enfants, qu'ils soient issus ou non de l'immigration. En réponse à ces obstacles, les initiatives externes au milieu scolaire qui ne sont pas associées à des institutions comme l'école, telles que les services offerts par les organismes communautaires, deviennent donc intéressantes puisqu'elles permettent d'offrir un environnement moins menaçant à ces familles (Kanouté, 2006).

D'autre part, l'accès aux programmes peut lui-même représenter un enjeu pour les familles immigrantes, étant donné que le français et l'anglais, langues couramment utilisées dans la plupart des outils promotionnels, ne permettent pas de rejoindre nécessairement toutes les familles, notamment les familles allophones. Selon Wallace et Frisken (2004), l'absence de traduction de ces outils promotionnels représente donc un obstacle ne permettant pas à certaines familles de

prendre connaissance de l'existence des différentes initiatives offertes spécialement pour leurs enfants. Dans ce sens, le recours à des interprètes est d'ailleurs identifié comme stratégie gagnante dans le travail avec les jeunes et familles immigrantes pour assurer le transfert d'informations (Guyon et al., 2011; Tétreault et al., 2014), tout comme l'utilisation d'autres moyens non verbaux, comme les pictogrammes pour assurer la compréhension des informations et des directives par l'ensemble des jeunes (Bationo et al., 2017). Par ailleurs, certains auteurs suggèrent que l'hétérogénéité des groupes de jeunes, en termes de compétences linguistiques, ajoute au défi des intervenants qui travaillent avec ces derniers. Pour assurer l'efficacité du processus de francisation, ces intervenants doivent effectivement s'assurer que leurs actions s'adaptent avec souplesse aux besoins individuels fort diversifiés des jeunes arrivants et doivent considérer les écarts linguistiques et d'expériences de chacun, ce qui complexifie leur tâche lorsqu'ils interviennent auprès de grands groupes hétérogènes (MELS, 2014b). Pourtant, en pratique, les contextes sont rarement propices à la mise en place de petits groupes qui favorisent une proximité individualisée compte tenu des ressources dans les milieux qui sont souvent limitées. Selon l'évaluation d'un programme de francisation réalisée par Papazian-Zohrabian et ses collègues (2019), le manque de ressources humaines et matérielles, ainsi qu'un besoin au niveau de la formation sont d'ailleurs des obstacles à l'implantation de programmes destinés aux nouveaux arrivants, tout comme, une méconnaissance des particularités des jeunes et de leur situation.

Enfin, mentionnons que l'apprentissage d'une nouvelle langue représente aussi bien souvent une source de frustration pour les jeunes nouveaux arrivants qui se sentent pressés dans la progression de leurs apprentissages linguistiques (Lemaire, 2012). Malgré leurs tentatives de pratiquer leur français avec des interlocuteurs francophones, ceux-ci peuvent opter pour une langue qui, sans être leur langue maternelle, est plus répandue et qu'ils maîtrisent mieux comme l'anglais, par exemple. Ainsi, l'utilité et la nécessité de l'apprentissage du français peuvent être saisies avec plus de difficulté par certains jeunes immigrants, ce qui peut nuire à la qualité de leur engagement au programme de francisation (St-Laurent et al., 2008). De ce fait, susciter la motivation et l'intérêt des jeunes face à la francisation est évidemment un enjeu de taille auquel font face les intervenants. Cet enjeu peut toutefois prendre place dans divers contextes plus ludiques que l'école, d'autant plus que plusieurs des bénéficiaires de la classe d'accueil ne peuvent être maintenus en période estivale, d'où l'idée de permettre aux jeunes immigrants de participer à des camps durant l'été.

Camps d'été pour favoriser la francisation et la socialisation

Il existe à Montréal, au Québec et ailleurs au Canada, quelques camps d'été destinés aux jeunes immigrants visant à consolider leurs acquis en français et à faciliter leur retour en classe. Parmi ces initiatives, mentionnons celles développées par le Centre d'appui aux communautés immigrantes (www.caci-bc.org), le Comité régional d'éducation pour le développement international de Lanaudière (www.credil.qc.ca), le Centre d'accueil et d'accompagnement francophone des immigrants (www.cafi-nb.org) et la Division scolaire franco-manitobaine (www.dsfm.mb.ca). Ces camps proposent diverses programmations qui visent à encourager les jeunes de 4 à 17 ans à mettre en pratique le français pendant la période estivale. Celles-ci comprennent des jeux intérieurs, des activités sportives, des sorties, des ateliers sur la gestion des émotions, des rallyes touristiques dans le quartier, des cours de français, etc. Ces activités ludiques ont pour but de permettre l'apprentissage de la nouvelle langue, et ce, en favorisant également la socialisation entre les jeunes. Au Québec, certaines de ces initiatives incluent même des jeux sur les expressions québécoises pour se familiariser avec la culture de la société d'accueil (www.caci-bc.org). Des sorties permettent également de découvrir la communauté d'accueil et ainsi, de tendre vers une meilleure connaissance du quartier et de développer le sentiment d'appartenance. L'intégration culturelle et sociale des élèves issus de l'immigration est effectivement un objectif visé par divers moyens grâce à leur participation à de tels camps (MEES, 2017). Par ailleurs, ces camps ont aussi souvent comme objectif de soutenir les familles en situation de précarité financière, en offrant des places à coûts modiques ou complètement gratuites. Dans les faits, bien que la majorité de ces camps n'ait pas fait l'objet d'évaluation, ils reposent sur des principes importants validés par la recherche. Soutenus par des organismes communautaires et les commissions scolaires de leurs régions respectives, certains camps sont, par exemple, jumelés avec des camps francophones de la même ville, ce qui permet la mixité des groupes formés par des élèves provenant des classes de francisation et d'élèves francophones. Cette composante a été démontrée comme favorisant notamment une exposition avantageuse des élèves à la langue cible qui s'avère bénéfique à son apprentissage (Mady et Garbati, 2014). En effet, la recherche suggère que la situation d'immersion dans laquelle se place l'élève immigrant allophone nouvellement arrivé en contexte de mixité lui offre davantage l'occasion d'entendre et de s'exprimer en français en plus de lui démontrer concrètement la pertinence et la nécessité de l'apprentissage de cette langue seconde (Armand, 2005). Cette mixité avec les élèves issus des classes régulières tend aussi à favoriser

l'intégration des jeunes immigrants nouvellement arrivés et peut contribuer à réduire leur isolement social (Allen, 2006; Mc Andrew, 2001; Steinbach, 2010). Le fait que ces camps se déroulent en milieux communautaires semble également être un atout. En effet, Kanouté et al. (2014) proposent que le contexte communautaire représente une ressource complémentaire pertinente pour les élèves immigrants leur permettant de consolider leurs apprentissages scolaires, et ce, tout en leur offrant un espace de socialisation bénéfique à la recherche identitaire et favorable à la familiarisation avec la société d'accueil. Les ressources communautaires s'avèrent effectivement nécessaires pour approfondir la socialisation de l'enfant, particulièrement si la famille doit composer avec des difficultés sur le plan social et une certaine précarité, conséquences qui peuvent être étroitement liées avec l'immigration récente (Lareau, 2003). L'avis des parents immigrants vient d'ailleurs appuyer cette affirmation puisque ces derniers suggèrent que la mise en œuvre d'initiatives relevant du secteur communautaire en complémentarité avec les pratiques de l'école permettent de répondre aux besoins de leurs enfants (Guyon et al., 2011). Toujours selon les parents, les approches qui seraient à privilégier par ces initiatives incluent la révision des notions scolaires avec une approche ludique et des espaces de francisation déscolarisés. Des auteurs suggèrent d'ailleurs que ce type d'activités ludiques et sportives représentent des stratégies intéressantes pour faire vivre aux élèves immigrants allophones nouvellement arrivés des interactions sociales diversifiées avec d'autres adultes significatifs qui leur permettront de mieux comprendre les codes sociaux de la société d'accueil (Lareau, 2003). Les travaux de Kanouté et al. (2016) mettent aussi en lumière les bénéfices gagnés grâce à la « décentralisation des activités d'apprentissage à d'autres espaces extrascolaires » du point de vue des élèves issus de l'immigration en contexte montréalais défavorisé. Selon ces jeunes, leur participation à de telles activités contribue notamment au processus d'acculturation et tend à diminuer leur stress d'acculturation en leur offrant des occasions de mieux connaître la société d'accueil.

Dans ce sens, une recherche qualitative initiée par l'équipe canadienne Child and Youth Refugee Research Coalition (CYRRC) s'est intéressée à la participation de jeunes réfugiés dans un camp récréatif à Montréal pendant la période estivale (Ives et al., 2019). Les résultats de cette étude exploratoire soulignent les effets du camp sur le développement du sentiment d'appartenance chez les jeunes réfugiés. La participation au camp a permis effectivement aux jeunes de développer des habiletés sociales et d'en apprendre plus sur les normes sociales et la culture du Canada. Selon les divers acteurs interrogés, la participation à ce type de camp a également d'autres avantages tels que

de favoriser les échanges sur les cultures et sur les ressources disponibles dans le quartier. En effet, selon les répondants, les jeunes peuvent se soutenir les uns et les autres grâce au camp. Ils apprennent ainsi de nouvelles activités et découvrent de nouveaux endroits qu'ils peuvent partager avec leur famille. Ils peuvent aussi créer des liens avec des participants plus âgés ou avec l'équipe du camp, des modèles auxquels ils peuvent par la suite s'identifier positivement. La participation au camp permet par ailleurs de mettre en pratique les nouveaux apprentissages langagiers et de s'épanouir au sein d'un environnement positif et inclusif. Grâce à leur participation au camp, les jeunes réfugiés qui ont participé à l'initiative ci-dessus mentionnée étaient en effet plus susceptibles de se sentir à la maison dans la société d'accueil. En somme, les conclusions de cette démarche évaluative précisent que les parents, l'équipe du camp et les jeunes campeurs ont apprécié le camp et en retirent des expériences positives. Au terme de la période estivale, les jeunes ont d'ailleurs nommé avoir conservé les amitiés développées au camp et avoir fait des progrès au niveau de leurs compétences langagières en français et/ou en anglais. Globalement, ce camp semble donc avoir eu un rôle significatif dans l'intégration sociale des jeunes réfugiés et de leur famille à Montréal. Cette tendance semble d'ailleurs être observée dans d'autres études. Par exemple, une recherche américaine obtient des résultats similaires dans le contexte de l'évaluation d'un camp destiné à des jeunes immigrants d'âge scolaire primaire et secondaire (Symons et Ponzio, 2019). Néanmoins, dans le cas de ces deux évaluations comme dans la plupart des études sur le sujet, les conditions spécifiques d'implantation des camps sont très peu documentées. Elles sont plutôt abordées de manière très large et peu exhaustive.

Par ailleurs, l'implantation de tels programmes comme des camps destinés aux jeunes immigrants doit également s'inscrire en continuité avec les meilleures pratiques recommandées lors du déploiement d'autres types d'activités jeunesse, comme les activités parascolaires offertes en dehors du contexte scolaire, par exemple. Dans le cadre de ce type d'activités, on vise avant tout à offrir une meilleure réponse à trois besoins fondamentaux, soit ceux de compétence, d'autonomie et d'affiliation chez les jeunes (Denault et Guay, 2017). Selon la théorie de l'auto-détermination (Deci et Ryan, 2002), chaque individu cherche à satisfaire de façon innée ces trois types de besoins psychologiques qui s'avèrent essentiels pour se développer de manière optimale et favoriser l'intégration, la construction sociale et le bien-être personnel. En ce sens, plusieurs facteurs organisationnels doivent donc être considérés en réponse à ces besoins lors de l'organisation d'activités offertes par les centres communautaires ou parascolaires destinées aux jeunes (Hirsch

et al., 2011; Larson et Walker, 2010; Larson et al., 2015; McCabe et al., 2020). Entre autres, la collaboration et la supervision de l'équipe ainsi qu'une atmosphère de confiance et d'ouverture face aux besoins font partie de ces facteurs qui favorisent le bon déroulement des activités et la qualité de l'expérience des jeunes. Également, plusieurs chercheurs mettent en évidence le rôle central joué par l'établissement d'un lien de confiance entre l'animateur et les jeunes en contexte de loisirs sur la réussite des activités et sur le développement des participants (Goyette et al., 2013; Henderson et al., 2007, Spencer et al., 2004). Pour Thurber et al. (2007), les camps doivent notamment répondre à certaines conditions gagnantes afin d'avoir un impact positif sur le développement des jeunes dont s'assurer de la présence d'une équipe chaleureuse et digne de confiance, de la mise en place d'une programmation amusante et stimulante, de la promotion de la socialisation ainsi que d'une certaine immersion qui permet d'atteindre les objectifs du camp. Par ailleurs, Ungar (2012) se base sur les recherches portant sur la résilience pour nommer que les camps les plus optimaux sont ceux qui exposent les jeunes aux sept expériences suivantes : développer de nouvelles relations, forger son identité, ressentir du contrôle sur sa vie, recevoir un traitement équitable, être exposé à des opportunités de développement physique, développer un sentiment d'appartenance et s'ouvrir sur sa culture et ses valeurs et celles des autres. En pratique, l'exposition des jeunes à ces expériences par le biais du camp s'avérerait une stratégie favorable pour les accompagner à développer leurs ressources psychosociales et ainsi à consolider leur résilience. Ainsi, ces éléments centraux non spécifiques à la population immigrante, mais favorable au développement des jeunes, doivent donc aussi être considérés dans l'implantation de camps estivaux afin de prendre en compte les besoins fondamentaux des jeunes participants et de mettre en œuvre des conditions de base qui sont favorables à la réalisation des objectifs.

En somme, bien que peu documentés par la recherche, les succès observés dans différents camps existants ainsi que le fait que ces derniers appuient leurs actions sur des principes mis de l'avant dans les écrits scientifiques suggèrent qu'il semble possible de favoriser les apprentissages linguistiques et la socialisation des jeunes immigrants nouvellement arrivés au Canada par le biais de telles modalités. Par contre, très peu de ces camps ont fait l'objet d'évaluations formelles. Il demeure donc difficile de savoir ce qui y est implanté concrètement et quels en sont les effets. Des recherches plus approfondies sur leur implantation sont donc nécessaires afin d'identifier les formules gagnantes de ces initiatives et de s'en inspirer pour offrir des services optimaux aux jeunes immigrants nouvellement arrivés au Canada.

Évaluation de la mise en œuvre des camps

Différentes catégories d'évaluation permettent de se pencher sur la mise en œuvre et les effets de pratiques, d'interventions ou de services, comme des camps, soit l'évaluation de la mise en œuvre et l'évaluation des effets. Alors que l'évaluation des effets cherche à documenter l'impact de programmes ou d'interventions, l'évaluation de la mise en œuvre vise plutôt à décrire ce qui a été implanté et à vérifier si l'implantation a été réalisée comme prévu (Ridde et Dagenais, 2012; Rossi et al., 2004). Ce type d'évaluation est très informatif lors de la mise en œuvre de nouveaux programmes et contribue à leur généralisation (Durlak, 1998).

Différentes dimensions peuvent être évaluées lors de l'implantation d'un programme, d'une intervention ou d'un service, notamment les éléments centraux du programme, la qualité de l'animation, l'adhésion aux composantes essentielles, l'exposition des participants ainsi que leur réponse au programme ou service (Dane et Schneider, 1998; Durlak et DuPre, 2008; Rossi et al., 2004). Les éléments centraux du programme font d'abord référence à la valeur concrète du programme qui a été livré en lien avec les connaissances et les meilleures pratiques selon les objectifs ciblés. Puis, l'adhésion aux composantes essentielles correspond au degré de conformité avec lequel les composantes du programme ont été livrées tel que prévu alors que l'exposition au programme représente le nombre et la durée des séances d'activités prévues dans le cadre d'un programme (Dane et Schneider, 1998). Par ailleurs, la qualité de l'animation renvoie essentiellement au dynamisme des animateurs et à l'intérêt que suscitent leurs interactions avec les participants. La réponse des participants, quant à elle, correspond aux attitudes et aux jugements des participants envers le programme, dont le niveau manifesté d'intérêt et de motivation. Cette dimension de l'évaluation réfère aussi à l'expérience affective des participants ainsi qu'à la qualité de leur participation. Ces concepts sont souvent associés à une analyse de conformité qui vise à comparer de manière stricte les éléments planifiés avec ceux exécutés (Patton, 2002; Rossi et al., 2004). En effet, une approche de conformité fait référence à la fidélité d'implantation, soit au degré avec lequel les composantes clés d'un programme sont livrées tel que prévu (Dane et Schneider, 1998). Dans une approche davantage descriptive comme celle que nous préconiserons dans la présente étude, ces thèmes peuvent également servir pour orienter les réflexions, et ce, avec une flexibilité et une ouverture plus large qui visent à définir un phénomène (Trudel et al., 2007). Une recherche de type descriptive est alors guidée par la question suivante : « Qu'est-ce qui se passe

ici? » et a pour objectif d'identifier et de mieux comprendre les éléments de l'objet d'étude (Paillé et Mucchielli, 2016). Ce type d'évaluation permet ainsi une description détaillée et opérationnelle des composantes impliquées, des informations qui s'avèrent nécessaires pour assurer l'amélioration et la diffusion du programme offert (Rossi et al., 2004).

L'évaluation de la mise en œuvre vise également à mieux comprendre les facteurs qui ont facilité ou fait obstacle à l'implantation (Ridde et Dagenais, 2012). Ce type d'évaluation permet notamment d'expliquer et de comprendre les écarts d'implantation et d'en identifier les conditions optimales ou moins optimales (Ridde et Dagenais, 2012). Elle permet également de déterminer qui devrait participer en priorité aux activités, et pendant combien de temps, afin de générer les bénéfices escomptés. En somme, cette approche valorise l'implication des acteurs concernés dans l'implantation du programme ou service et centre les réflexions sur les points de vue de ces derniers. Ainsi, l'évaluation de la mise en œuvre oriente la prise de décision dans la poursuite, la modification ou la diffusion d'un programme. Ultimement, le but de l'évaluation de la mise en œuvre est de permettre de mieux comprendre la logique des programmes afin d'en améliorer la qualité et de favoriser l'atteinte de leurs principaux objectifs.

À notre connaissance, et tel que déjà mentionné, quelques recherches se sont intéressées à l'évaluation des effets de camps d'été visant la francisation et la socialisation des jeunes élèves immigrants nouvellement arrivés, mais aucune recherche n'a été recensée quant à l'évaluation de leur mise en œuvre. Il s'avère donc pertinent de s'y pencher afin de documenter ce qui est mis en place de manière concrète dans ces initiatives, d'identifier les conditions gagnantes ou facilitant l'implantation ainsi que les enjeux ou obstacles rencontrés dans de tels camps. En ayant une meilleure connaissance de ce qui a été implanté, il est ainsi plus simple d'identifier les composantes du programme qui ont contribué à susciter un changement chez les participants, tel que documenté par l'évaluation des effets. L'acquisition de connaissances supplémentaires en lien avec la mise en œuvre pourrait également permettre l'ajustement des aspects plus problématiques ce qui sera favorable au déploiement à grande échelle de ce type de camps estivaux, d'autant plus que ces informations découlent des avis des acteurs directement impliqués dans leur mise en place.

Présentation du projet

Le projet actuel s'intéresse à l'évaluation des conditions de mise en œuvre de quatre camps estivaux linguistiques et de socialisation destinés à différents groupes d'enfants et d'adolescents immigrants nouvellement arrivés au Canada. Les quatre camps qui s'inscrivent dans la présente étude sont gérés par des organismes communautaires qui implantent depuis plusieurs années des camps dans différents quartiers situés sur l'île de Montréal. Pour le projet présent, les responsables des camps ont été appuyés par des conseillers pédagogiques des deux commissions scolaires (CS; nouvellement nommés centres de services scolaires) qui se trouvent sur les territoires où sont situés les camps, soient la CSMB et la CSDM. Ces conseillers pédagogiques avaient comme mandat de participer à la formation des animateurs sur les besoins et les caractéristiques des élèves de classes d'accueil, et de soutenir les camps dans le recrutement des élèves, à travers les écoles de leurs territoires. Quant aux équipes des camps, elles se composent principalement d'animateurs recrutés dans les CÉGEPS et les Universités et de quelques étudiants du secondaire. La présence d'aides-animateurs provenant eux-mêmes des classes d'accueil caractérise également certains de ces camps et a pour objectif d'offrir des modèles positifs aux jeunes immigrants. La participation aux camps concerne exclusivement les jeunes des classes d'accueil à l'exception d'un camp pour enfants qui est mixte et qui intègre des élèves provenant des classes d'accueil avec des élèves des classes régulières.

Ces camps estivaux ont tous des modes de fonctionnement et des approches différentes qui sont d'ailleurs à la base de leur implantation et qui seront décrits ultérieurement. En revanche, ils visent tous à favoriser le maintien et le développement des acquis en français des jeunes, enfants ou adolescents selon les cas, et à promouvoir leur socialisation afin de réduire leur isolement. En leur permettant de découvrir davantage leur quartier et leur communauté d'accueil, ces camps souhaitent aussi améliorer les connaissances des jeunes sur la culture québécoise et renforcer leur sentiment d'appartenance dans le cadre d'un environnement ludique extérieur à l'école. Dans ce sens, les différents camps prévoient à leur programmation des activités sportives, artistiques, scientifiques, culinaires et culturelles ainsi que des sorties dans la région métropolitaine de Montréal. En somme, l'objectif de ces camps est de faciliter le cheminement à l'école, via l'amélioration de leurs compétences en français, la promotion de leur socialisation et le renforcement de leur sentiment d'appartenance à la société d'accueil.

Objectifs de l'étude

Cette évaluation de la mise en œuvre des camps se déclinera en deux volets : un volet d'évaluation intra-cas et un volet transversal. La première partie de l'évaluation permettra d'identifier de manière descriptive et verticale, pour chacun des camps, ce qui a été implanté de manière plus concrète, comment et auprès de qui, en plus de documenter la qualité de l'implantation. En ce sens, notre regard se posera donc sur les dynamiques intra-camps, afin de bien cerner les facteurs influençant positivement ou négativement leur mise en place. De plus, l'étude des interrelations entre les différentes composantes clés des camps permettra d'approfondir la compréhension et la description en documentant plus particulièrement la perception des différents acteurs concernés. Les composantes clés des camps d'été linguistiques et de socialisation destinés aux jeunes immigrants étant peu documentées, l'adoption d'une approche descriptive, et non pas de conformité (c'est-à-dire, en vérifiant l'écart entre ce qui était prévu et ce qui est vécu), est ici préconisée, car elle nous semble d'autant plus judicieuse afin de favoriser le caractère formateur de cette étude et permettre de soulever des ajustements pratiques.

Le deuxième volet d'évaluation transversale ou horizontale, dite inter-cas, visera pour sa part à mieux comprendre à travers les quatre camps les conditions optimales, les facilitateurs et les obstacles à l'implantation des camps, afin de permettre ultimement d'identifier les aspects à améliorer dans leur mise en œuvre et ainsi proposer des moyens à privilégier pour y parvenir. Cet aspect est crucial afin d'investir les ressources de manière stratégique, dans la mesure où il est actuellement envisagé d'implanter ces camps de manière élargie à Montréal. Les résultats seront effectivement d'intérêt pour les milieux de pratique au-delà des partenaires immédiats. Finalement, cette évaluation permettra de mieux comprendre comment les activités proposées dans les camps répondent aux attentes des différents acteurs impliqués. La consultation de ces acteurs permettra de recueillir de précieuses suggestions quant aux composantes des camps à préserver et celles qu'il serait avantageux de revoir afin d'en améliorer la qualité et d'enrichir l'expérience des jeunes qui y participeront dans le futur.

Les deux objectifs de recherche suivants guideront la présente évaluation. Ces objectifs correspondent aux préoccupations du promoteur de cette recherche, Réseau réussite Montréal (RRM), qui souhaite dégager des recommandations qui serviront à l'amélioration des services

offerts à la clientèle ciblée pendant la période estivale. Les objectifs ciblés sont donc les suivants, soit :

1. Décrire l'implantation des camps selon leurs composantes clés et les dynamiques entre ces composantes;
2. Identifier les facteurs qui sont liés à la mise en œuvre des camps, soit les facilitateurs et les obstacles à leur implantation.

Chapitre II : Méthode

Devis de recherche et échantillon

Cette évaluation se base sur un devis qualitatif qui a permis de collecter et d'illustrer les points de vue des acteurs impliqués dans les camps quant à leur mise en œuvre. Quatre camps ont ainsi participé à cette évaluation lors de la période estivale 2019. Les responsables des camps (n=4), qui sont des adultes, ont été consultés au sujet de la mise en place des activités. Lorsque nécessaire, les coordonnateurs des camps (n=3) ont aussi été rencontrés pour obtenir des précisions supplémentaires. Tous les animateurs ont également été sollicités pour participer à l'étude ce qui représente entre 4 à 6 animateurs par camp (n total=18). Ces animateurs sont principalement des étudiants du CÉGEP et de l'Université (plus de 18 ans) alors qu'un d'entre eux provient du secondaire (plus de 16 ans). Par ailleurs, des acteurs externes aux camps ont aussi été sollicités dans le cadre de cette recherche afin d'obtenir leur point de vue sur l'implantation des camps, c'est-à-dire les conseillers pédagogiques des commissions scolaires impliquées (n=3) et les responsables de Réseau réussite Montréal (n=2). Enfin, un sous-échantillon de jeunes participants (4 à 6 enfants) a également été recruté dans chacun des camps (n total = 22) pour participer à des groupes de discussion. Ces jeunes ont été recrutés selon les critères suivants : avoir 9 ans ou plus et avoir une connaissance suffisante du français pour s'exprimer à l'oral. Ils ont été ciblés avec l'aide des coordonnateurs et des animateurs et à la suite de nos présences dans les camps pour les séances d'observations (voir ci-dessous).

Procédure éthique

Un certificat d'approbation éthique qui a été délivré par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal (CEREP) encadre ce projet de recherche. Les formulaires de consentement ont été produits en français et traduits en anglais puis envoyés aux parents des enfants participants, de même qu'à tous les participants adultes. Pour faciliter leur compréhension, ils ont également été expliqués oralement dans d'autres langues par les coordonnateurs ou les animateurs. Dans les différents camps, la traduction en anglais s'avérait toutefois généralement suffisante. Dans l'impossibilité de traduire les formulaires dans toutes les langues, ce sont effectivement les enfants des parents qui comprenaient l'une des principales

langues identifiées qui ont pu participer à l'étude, afin d'assurer une compréhension adéquate du formulaire de consentement et d'assurer le consentement libre et éclairé de tous les participants à l'évaluation.

Collecte de données et outils

Plusieurs instruments ont été utilisés afin de guider la collecte de données auprès des acteurs impliqués dans les camps lors de la période estivale 2019. Le déroulement de l'étude se décline en trois phases dont les temps de mesures se répartissent comme suit : début, milieu et fin du camp. Le calendrier des activités est représenté par un tableau qui illustre le déroulement des activités de la collecte de données lors de l'été 2019 (voir Tableau 1). De plus, toute documentation écrite concernant la programmation des camps a été recueillie afin de documenter les activités qui ont été mises en œuvre dans les camps.

Tableau 1. Calendrier des activités de la collecte de données.

Début de l'été (Juin)	Milieu de l'été (Juillet)	Fin de l'été (Août)
Entrevues individuelles (n=4) pré-camps avec les responsables des camps (n total=4)		Entrevues individuelles (n=4) post-camps avec les coordonnateurs des camps (n total=4)
Groupes de discussion (n=2) avec les conseillers pédagogiques des CS (n total=3)		
Groupe de discussion (n=1) avec les responsables de RRM (n total=2)		
Premières séances d'observation dans les camps (n=4)	Deuxièmes séances d'observation dans les camps (n=4)	Troisièmes séances d'observation dans les camps (n=4)
		Groupes de discussion (n=4) avec les animateurs des camps (n total=18)
		Groupe de discussion (n=1) avec les aides-animateurs d'un camp (n total=4)
		Groupes de discussion (n=4) avec les jeunes participants ciblés des camps (n total=22)

Entrevues individuelles

Des entrevues individuelles se sont d'abord tenues avec tous les responsables des camps afin d'obtenir de l'information quant à la mise en œuvre des camps estivaux. Une rencontre pré-camp permettait de décrire le camp avant son implantation, d'identifier le rôle et l'implication des acteurs dans le camp et de recueillir des informations sur les activités prévues (voir Annexe I). À

la fin de l'été, ce sont les coordonnateurs des camps qui ont été rencontrés¹. Cette seconde rencontre portait plus spécifiquement sur le portrait des familles et des jeunes participants, la réalisation des activités, les observations en lien avec l'atteinte des objectifs ainsi que les forces, les défis et les pistes d'amélioration liés au projet (voir Annexe II). Les questions des entrevues ont été déterminées au préalable selon les conditions de mise en œuvre articulées dans les écrits scientifiques portant sur l'évaluation d'implantation de programme dont par exemple l'adhésion aux composantes clés et la réponse des participants. Ces entrevues ont été enregistrées puis transcrites. Elles ont été réalisées en suivant un format d'entrevues semi-dirigées dont la durée variait entre 20 minutes et 2h. Cet écart s'explique par la variation dans le niveau d'implication des acteurs dans le quotidien du camp et dans leur ouverture à échanger sur le sujet. En effet, les acteurs présents sur le terrain en avaient beaucoup plus à dire sur le déroulement concret des activités et sur les défis rencontrés, par exemple.

Groupes de discussion

Des entrevues de groupe ont été réalisées auprès des animateurs et des jeunes participants dans chacun des camps. Ces dernières se sont tenues à la fin de l'été, soit dans la dernière semaine ou après le camp, selon leurs disponibilités. Ces groupes de discussion ont également suivi un format semi-dirigé se basant sur les grilles d'entrevues fournies en annexe. Ces groupes de discussion ont été enregistrés puis transcrits. La durée de ces derniers oscillait entre 30 et 45 minutes pour les jeunes participants et était d'environ 1h pour les animateurs. Les thèmes abordés avec les animateurs concernaient principalement leurs impressions quant aux activités offertes par le camp, la participation des jeunes, la formation reçue, les liens avec les objectifs de francisation et de socialisation ainsi que les forces, défis et leurs suggestions pour l'avenir (voir Annexe III). Encore une fois, ces sujets ont été ciblés selon les concepts qui ont émergé des écrits scientifiques quant à l'évaluation de la mise en œuvre d'un programme comme la qualité de l'animation et la réponse des participants. Avec les jeunes participants, c'est l'appréciation des activités, des animateurs et des interactions avec les autres jeunes qui a été abordée ainsi que les apprentissages liés aux objectifs (voir Annexe IV). De courtes rencontres individuelles ont précédé cette

¹ À l'exception d'un camp, pour lequel il était plus judicieux de rencontrer à nouveau la responsable du camp compte tenu de sa grande présence dans le quotidien du camp et de ses connaissances approfondies sur le déroulement des activités.

discussion, afin d'accompagner les jeunes qui devaient remplir une fiche de renseignements personnels (voir ci-dessous). Une brève rencontre auprès des quatre aides-animateurs de l'un des camps a également été réalisée afin d'obtenir des informations complémentaires quant à leur propre expérience (voir Annexe V). Enfin, les conseillers pédagogiques des commissions scolaires participantes au projet ont été rencontrés individuellement ou en dyade afin d'obtenir leur point de vue quant à la réalisation des camps, plus spécifiquement sur la promotion du camp et le recrutement des participants (voir Annexe VI). Les responsables de Réseau réussite Montréal ont également été consultés afin de cerner leur vision du projet et de ses objectifs (voir Annexe VII). En somme, les différentes rencontres effectuées avec les acteurs impliqués dans le projet ont permis d'identifier les forces et les défis de la mise en œuvre, des facteurs extrêmement importants pour reconnaître ce qui a aidé et nui à l'implantation du programme destiné aux jeunes immigrants allophones nouvellement arrivés.

Fiches de renseignements

Au début de l'été, les responsables des camps, en collaboration avec les coordonnateurs, ont rempli chacun une fiche non nominative afin d'obtenir diverses informations sur la clientèle (voir Annexe VIII). Des informations factuelles ont également été recueillies sur les animateurs et les jeunes participants ciblés de chacun des camps. Ces données ont été recueillies à partir de fiches de renseignements dans l'objectif d'obtenir un portrait des caractéristiques des répondants. Ces fiches comprenaient, entre autres, des informations quant au parcours migratoire et aux langues connues (voir Annexe IX et Annexe X). Avant les groupes de discussion, les acteurs sollicités devaient remplir une fiche de renseignements. Les animateurs ont rempli ces fiches par eux-mêmes alors que de l'aide a été offerte aux jeunes lorsqu'ils rencontraient des difficultés de compréhension ou d'expression.

Observations

Trois séances d'observation par camp ont été réalisées respectivement au début, au milieu et à la fin d'été. Ces séances ont été planifiées en collaboration avec les responsables des camps, pour un total de 12 journées dans les camps. Les présences étaient sur toute la journée afin de désensibiliser les participants face à la présence des observatrices et d'obtenir un aperçu complet du fonctionnement du camp (accueil, transitions, départ, etc.). L'étendue des visites permettait de

prendre conscience de l'évolution dans le temps et de diversifier les observations. Silverman et al. (1990) recommandent effectivement d'obtenir des données sur au moins deux moments différents afin de corriger les inexactitudes et les inconsistances. Cette stratégie a aussi permis de recueillir des notes sur les lieux, la nature et la qualité des activités en lien avec les besoins de la clientèle ainsi que sur la dynamique dans le camp. Lors de ces séances, les assistants de recherche ont effectivement noté des observations sur un ensemble de thèmes comme l'ambiance, la qualité des interactions entre animateurs, entre jeunes et entre les animateurs et les jeunes. Les observateurs se fiaient à un canevas d'observation pour cibler des concentrations préétablies bien que la flexibilité de l'exercice ait permis de sortir du cadre (voir Annexe XI). Toutes réflexions pertinentes pouvaient donc y être inscrites. L'étudiante-chercheuse était présente pour l'ensemble de ces séances et était accompagnée de façon variable par une autre des deux auxiliaires de recherche ayant participé au projet. La pluralité des évaluateurs, c'est-à-dire deux observatrices sur place, permettait ici d'offrir une richesse complémentaire grâce aux différentes perspectives. Par ailleurs, l'envoi des évaluatrices aux formations données par les conseillers pédagogiques des commissions scolaires et destinées aux équipes d'animation a contribué à soulever les forces et les défis de la formation grâce aux observations et aux échanges informels avec les divers acteurs impliqués lors de ces journées.

Stratégies analytiques

Pour la présente recherche, une analyse de type qualitative a été privilégiée. D'abord, des analyses thématiques ont été réalisées, et ce, à partir des verbatim des entrevues individuelles et des groupes de discussion. Les notes liées aux observations ont également été comprises dans ces analyses. Bien entendu, une classification préalable du matériel a été guidée par les composantes de mise en œuvre ayant dirigé les questions d'entrevues. Comme mentionné plus haut, les dimensions de la mise en œuvre (c'est-à-dire les éléments centraux du programme, l'adhésion aux composantes essentielles, l'exposition des participants, la qualité de l'animation et la réponse des participants, ainsi que les conditions favorables et défavorables à la mise en œuvre) ont permis d'orienter ces analyses. Ces dimensions ont été analysées comme des thèmes larges et malléables pour laisser place à l'analyse des dynamiques interactionnelles observables selon une approche descriptive.

De plus, une démarche inductive a été adoptée pour analyser ces données discursives. L'analyse inductive a notamment pour objectifs de résumer les éléments significatifs des nombreuses données brutes, de déterminer des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories émergentes ainsi que de développer un cadre de référence ou un modèle à partir de ces nouvelles catégories (Thomas, 2006). Ainsi, les unités de sens pertinentes ont d'abord été repérées dans le corpus afin de mettre en évidence les thèmes les plus importants (Thomas, 2006). Cette stratégie pertinente dans le cadre de recherche évaluative, plus particulièrement dans les domaines peu explorés, a permis de rendre justice au contexte en conservant une sensibilité qui favorise l'émergence de résultats non anticipés, dont l'ensemble des thèmes évoqués par les répondants. Les thèmes les plus importants sont alors ceux qui ont une signification particulière pour les participants, soit ceux qui reviennent régulièrement dans les échanges ou qui occupent en grande partie le temps lors des discussions. En effet, le format des entrevues semi-dirigées, de par sa souplesse ne contraint pas les analyses aux catégories d'analyse prédéfinies, mais favorise plutôt une ouverture et une attention particulière aux détails (Patton, 2002). Cette démarche fait écho aux écrits de Paillé et Mucchielli (2016) qui identifient deux fonctions principales à ce type d'analyse thématique, soit celles de repérage et de documentation.

De manière plus concrète, l'analyse s'est faite en deux temps. Dans un premier temps, tous les thèmes représentatifs du contenu analysé et pertinents en lien avec les objectifs de la recherche ont été relevés dans une intention descriptive. Des parallèles ont été, dans un deuxième temps, tracés entre les thèmes afin de les regrouper et d'informer sur les oppositions et les divergences entre ceux-ci. Ainsi, cette démarche exploratoire a permis de donner un sens aux données brutes et complexes du corpus dans le but de mettre en lumière des catégories qui favorisent la production de nouvelles connaissances (Blais et Martineau, 2006). Cette stratégie analytique a permis également de mettre en évidence les principaux enjeux et les conditions favorables à la mise en œuvre des camps estivaux, dégageant ainsi des pistes de recommandations pour les étés à venir. Par ailleurs, deux angles d'analyse ont été adoptés dans cette recherche.

D'une part, une analyse intra-camp par le biais d'études de cas a permis de se pencher sur les camps individuellement en approfondissant les caractéristiques et les particularités de leur propre mise en œuvre. Ainsi, pour chacun des camps, les dimensions ont été indépendamment identifiées. L'étude de cas étant une approche qui privilégie généralement une démarche inductive,

cette stratégie a permis d'examiner la mise en œuvre des camps pour en retirer des descriptions précises (Roy, 2016). Cette approche également reconnue pour sa capacité à atteindre une grande profondeur dans l'analyse a permis notamment de considérer la globalité et la complexité de cette mise en œuvre (Patton, 2002). Chaque étude de cas a ainsi permis de faire apparaître une dynamique intra-camp et un modèle plus ou moins spécifique en lien avec les objectifs ciblés de francisation et de socialisation qui se veut le plus fidèle possible (Dupriez et Cornet, 2005).

Dans un deuxième temps, une analyse transversale des quatre camps a contribué à mettre en lumière les éléments significatifs pour l'ensemble des camps. Le croisement des quatre études de cas représente ainsi une source de compréhension supplémentaire (Dupriez et Cornet, 2005). Au-delà de la spécificité de chaque camp, des tendances globales ont émergé avec l'identification des éléments communs et des redondances dans les discours des acteurs impliqués (Dupriez et Cornet, 2005). Cette analyse transversale a permis ainsi un niveau de généralité plus élevé, une vue d'ensemble, qui a aidé à dégager des similarités et des divergences entre les camps et qui a permis de déterminer les conditions qui sont optimales et celles qui le sont moins. Stake (2006) reconnaît d'ailleurs que des méthodes d'analyse transversale s'avèrent intéressantes pour les études de cas multiples, plus particulièrement dans les champs d'études appliqués, comme l'évaluation de programme.

Chapitre III : Résultats

Les analyses ont permis de mettre en lumière les principales idées rapportées lors des partages avec les divers acteurs impliqués dans le projet. D'une part, les éléments qui ont contribué à la mise en œuvre des camps sont ressortis dans les échanges, facteurs que nous qualifierons de facilitateurs. Des obstacles ont été, d'autre part, repérés et représentent les éléments qui ont nui à la mise en œuvre des camps. Ici, nous nous pencherons plus étroitement sur les éléments qui s'appliquent plus particulièrement à la clientèle et aux objectifs spécifiques des quatre camps évalués, soit les camps estivaux linguistiques pour les jeunes nouvellement arrivés au Québec et fréquentant les classes d'accueil qui ont pour mandat la francisation et la socialisation. Certains éléments généraux qui s'appliquent à tous les camps estivaux seront également abordés puisqu'ils sont tout de même importants à considérer dans un contexte de francisation et de socialisation. Les résultats des analyses seront présentés en deux parties selon les deux volets de l'étude, en intégrant les objectifs de recherche déterminés. Dans un premier temps, l'implantation de chacun des camps (volet intra-cas) sera décrite selon les composantes clés (objectif 1), en identifiant les facteurs liés à la mise en œuvre, dont les facilitateurs et les obstacles rencontrés (objectif 2). Ensuite, les principales dynamiques entre ces composantes (objectif 1) seront soulevées de manière transversale (volet inter-cas), c'est-à-dire avec un point de vue d'ensemble sur les quatre camps à l'étude en lien avec les objectifs de francisation et de socialisation.

Analyse descriptive intra-camp

Quatre camps ont participé à la démarche évaluative pendant la période estivale 2019. Les éléments généraux et les objectifs de ces camps ont été décrits précédemment. Toutefois, quelques particularités caractérisent ces camps et permettent de les distinguer les uns des autres. Afin de bien comprendre l'implantation de chacun des camps et de cerner les enjeux qui sont liés à leur mise en œuvre, une analyse descriptive de chaque cas sera d'abord présentée. Ce niveau d'analyse, intra-cas, dressera les histoires distinctes des expériences de mise en œuvre de chacun. L'évaluation d'implantation s'est basée, dans cette démarche-ci, sur les composantes suivantes : éléments centraux du programme, adhésion aux composantes, exposition des participants, qualité de l'animation et réponse des participants. La présentation des résultats suivra implicitement les composantes préétablies en plus d'inclure les thèmes supplémentaires suite aux analyses

thématiques. Les concepts en gras dans le texte identifient les principaux thèmes qui sont ressortis des analyses. L'arbre thématique final présenté en annexe (voir Annexe XII) schématise fidèlement de manière descriptive l'ensemble de ces thèmes issus des échanges avec les participants.

Camp A

Le camp A destiné aux nouveaux arrivants a été créé à l'intérieur d'un camp anglophone existant déjà depuis plusieurs années. Il se distingue par sa programmation d'activités en rotation dans laquelle les enfants se promènent d'une spécialité à l'autre pendant la journée avec des animateurs « spécialistes ». Ainsi, les enfants changent d'animateur selon le type d'activités : danse, sports, arts, récréation ainsi que yoga. Des sorties sont également planifiées pour permettre aux jeunes de découvrir les principales activités de Montréal. En revanche, la programmation n'inclut pas d'activité structurée favorisant la francisation. Dans l'ensemble, le camp a mis en œuvre ces activités initialement planifiées, dont un spectacle de fin d'été destiné aux parents. Quelques ajustements caractérisent toutefois le déroulement des activités tels que l'ajout d'outils de communication (walkie-talkie) pour faciliter l'organisation et les transitions, l'ajout d'une période de méditation après le dîner pour apaiser les enfants et offrir du repos aux animateurs ainsi que la transformation de l'activité de yoga en activité de musique pour répondre davantage aux intérêts des jeunes participants du camp (**adhésion aux composantes essentielles**). Ici, la création d'un lien de confiance était plus difficile puisque les jeunes n'avaient pas d'animatrice stable à cause de la structure du camp. Ainsi, la faible stabilité de l'animatrice auprès de son groupe de jeunes pouvait rendre difficile la gestion de groupe (**stabilité et prévisibilité**).

L'été 2019 fut le premier été pour le volet francophone du camp destiné exclusivement aux élèves de l'accueil (**mixité de la clientèle**). L'équipe qui était nouvelle se composait plus précisément de six animatrices âgées de 17 à 22 ans. Comme l'indiquent les fiches de renseignement complétées par les cinq animatrices ayant participé au groupe de discussion, deux d'entre elles sont elles-mêmes immigrantes. De plus, le français et l'anglais sont les principales langues parlées par les animatrices bien que le créole, l'arménien et le russe s'ajoutent pour certaines d'entre elles (**recrutement et critères d'embauche**). La majorité d'entre elles avait déjà de l'expérience comme animatrice de camp de jour, mais au sein d'un autre organisme que celui

impliqué dans le camp actuel. Finalement, elles étaient toutes étudiantes au niveau collégial ou universitaire dans des domaines liés aux sciences sociales.

Grâce à la fiche de renseignement complétée par la coordonnatrice du camp, il est possible de dresser un portrait de la clientèle qui fréquente le camp. Le camp a accueilli un total de 80 jeunes immigrants fréquentant les classes d'accueil du quartier âgés de 6 et 12 ans sauf pour deux jeunes qui avaient 5 et 13 ans. La formation des quatre groupes se basait d'ailleurs sur l'âge des jeunes, soit selon les regroupements suivants : 6 ans, 7-8 ans, 8-9 ans, 10-12 ans. Quelques exceptions ont été permises pour faciliter le déroulement du camp, comme l'intégration d'un jeune plus âgé dans un groupe plus jeune pour éviter les conflits dans son groupe initial. La fréquentation moyenne du camp était de cinq semaines, mais les familles avaient la liberté d'inscrire leur enfant pour le nombre de semaines souhaité (**durée de participation**). Le nombre de semaines de fréquentation du camp était donc variable, pour une durée maximale de huit semaines. Les niveaux de maîtrise du français chez les jeunes de ce camp étaient très hétérogènes. En effet, certains jeunes qui ont participé au camp ne parlaient pratiquement pas le français, alors que d'autres étaient un peu plus à l'aise dans la langue. Néanmoins, presque tous les enfants parlaient l'anglais. Les autres principales langues parlées par les jeunes étaient, en ordre décroissant, l'arabe, le mandarin, l'espagnol, le portugais, le créole et l'inuktitut. Vu cette hétérogénéité d'un point de vue linguistique, l'un des défis importants rapportés par la coordonnatrice dans le camp était la communication, et ce, autant entre les jeunes qu'avec les animateurs. Selon la coordonnatrice du camp, « au début, c'est plus difficile [...] la langue, c'est différent, ils ne savent pas vraiment communiquer ». De ce fait, les jeunes pouvaient parfois utiliser la violence, c'est-à-dire en bousculant, insultant ou frappant leurs pairs, pour faire comprendre leur désaccord ou leur mécontentement ce qui s'exprimait en de nombreux conflits et malentendus à gérer au camp. La coordonnatrice rapportait que les parents ne reconnaissaient parfois pas le problème et envoyaient le message à leurs enfants que c'était acceptable d'agir selon l'expression « œil pour œil, dent pour dent ». Ainsi, la vengeance était encouragée ce qui entraînait les enfants à frapper lorsqu'ils se faisaient bousculer, aggravant ainsi les conflits. Ce défi lié aux conflits était particulièrement grand pour ce camp dans lequel les jeunes participants rencontraient de nombreuses difficultés de compréhension. Selon les observations, les activités étaient parfois trop exigeantes et respectaient peu les niveaux de compréhension du français ou les intérêts des jeunes (**accessibilité des**

activités). Les animatrices reconnaissent ces difficultés liées à la langue en nommant qu'il y avait plus de malentendus par exemple.

Quand ils ne comprennent pas, ou ils veulent t'expliquer quelque chose qui est arrivé. « Quelqu'un m'a frappé! » Mais c'est tout ce qu'ils peuvent dire. « Like » il ne peut pas expliquer la situation, donc tu vois la frustration, dans leur visage... (Animateurs, camp A, groupe de discussion, août 2019)

Certaines tensions pouvaient également s'observer entre des jeunes de diverses cultures. La plupart de ces jeunes n'étaient jamais allés dans un camp d'été avant celui-ci et ils n'étaient donc pas familiers avec le fonctionnement. Selon la coordonnatrice du camp, cette difficulté à suivre les règles pouvait s'illustrer de façon plus grande pour certains jeunes pour qui les normes n'étaient pas les mêmes que celles apprises dans leur pays d'origine. L'équipe avait tout de même l'intérêt d'aborder l'ouverture et la diversité avec les jeunes sans toutefois inclure ces thèmes dans la programmation (**mise en valeur et ouverture à la diversité**). Les animatrices ont notamment fait part des échanges informels à cet égard qu'elles considéraient positifs au camp : « Et à sa fête, on a chanté bonne fête en chinois, en arabe, en anglais, en français ». Cinq valeurs étaient véhiculées dans ce camp soit le respect, l'entraide, la participation, l'ouverture et le plaisir. En effet, les animatrices encourageaient la participation de tous et étaient sensibles aux retraits de certains jeunes en cherchant à comprendre ce qui expliquait ce comportement (**attitude bienveillante**). Dans ce souci de mieux comprendre certains comportements chez les jeunes, des membres de l'équipe, dont la coordonnatrice du camp, ont souligné qu'il était également important d'être attentifs aux différences culturelles et aux traumatismes que peuvent vivre les jeunes.

On a quelques réfugiés, que c'est sûr qu'ils ont vu quelque chose, là. [...] Il dit qu'en Égypte, lui et ses amis étaient allés à une bibliothèque, puis là, comme, il y a un homme méchant qui les a enfermés dans la bibliothèque, puis ils ne pouvaient plus sortir. (Coordonnatrice, camp A, entrevue individuelle, août 2019)

Aussi, l'équipe veillait à respecter le rythme et le niveau de compréhension de chaque jeune ainsi qu'à intégrer les jeunes à l'écart. Cette bienveillance s'illustre dans les propos suivants d'une animatrice.

Puis je trouve ça important, d'avoir cette patience-là, parce que si tu les « shut down, now » ils ne vont pas vouloir te parler. Ou ils ne vont pas vouloir nous parler français, si tu dis : « Ok, je ne veux pas prendre le temps de t'écouter, parce que tu es lent! » (Animateurs, camp A, groupe de discussion, août 2019)

Ces attitudes positives de l'équipe semblent avoir permis une évolution chez les jeunes au niveau de la socialisation suscitant l'apprentissage des règles de politesse et une meilleure compréhension des situations sociales. Enfin, ces stratégies d'adaptation au rythme et au niveau de compréhension et d'inclusion sont des facteurs qui semblent avoir facilité le déroulement du camp et qui ont favorisé une expérience positive pour tous les acteurs impliqués.

Par ailleurs, bien que la structure du camp ait permis une prévisibilité chez les jeunes, elle représentait une limite importante aux yeux des animatrices pour qui le manque de flexibilité était contraignant dans leurs animations (**flexibilité et variété de la programmation**). Il en est de même pour les jeunes qui semblaient moins s'engager dans les activités lorsqu'elles ne rejoignaient par leurs intérêts ou qu'elles étaient trop difficiles (**engagement et motivation**). La qualité de leur participation était effectivement influencée par l'intérêt qu'ils accordaient aux activités, et ce, de manière générale vers la baisse puisque la rotation des activités était imposée et donc, certains moments correspondaient peu à leurs champs d'intérêt. Ainsi, les jeunes qui avaient peu d'intérêt pour les arts, par exemple, devaient tout de même obligatoirement en faire tous les jours au camp. De même, chaque activité avait une durée prédéterminée compte tenu de la structure du camp ce qui réduisait la possibilité de respecter le rythme des jeunes qui sont plus lents dans la réalisation des activités (ex. dans un projet d'art). La mobilisation des jeunes à parler en français était d'ailleurs très variable puisque plusieurs ne cernaient pas l'utilité d'apprendre la langue puisqu'ils utilisaient l'anglais pour discuter entre eux. Certains jeunes dénonçaient aussi le sentiment d'injustice qu'ils vivaient « quand les autres n'écoutent pas, ils punissent les gens qui écoutent, à cause des personnes qui n'écoutent pas » (**gestion de groupe**). Les difficultés dans la gestion de groupe rendaient parfois difficile la réalisation des activités, spécialement lors des explications pendant lesquelles les animatrices réussissaient difficilement à avoir le silence. Cela s'observait davantage lorsque les activités semblaient trop difficiles ou trop simples aux niveaux linguistique, cognitif et moteur selon les groupes d'âge (**accessibilité des activités**). Par ailleurs, les moments de transition étaient peu structurés ce qui pouvait entraîner une désorganisation pour certains jeunes (**stabilité et prévisibilité**). De surcroît, les membres de l'équipe d'animation reconnaissent que l'absence de collaboration avec leurs supérieurs et de rétroaction constructive pouvait nuire au déroulement des activités au camp (**cohésion dans le travail d'équipe**). Selon certaines, « les rencontres sont toujours négatives » et « ce n'est pas un échange [...] c'est un manque de communication ». Bref,

ces aspects organisationnels du camp influençaient parfois négativement la mise en œuvre des activités.

Camp B

Le camp B est également une nouvelle initiative qui s'est ajoutée à un camp régulier en place depuis plusieurs années. Il propose diverses activités aux jeunes immigrants nouvellement arrivés inspirées des arts, des sciences et des sports ainsi que des jeux éducatifs. Certaines activités ludiques sont adaptées par l'équipe pour inclure l'apprentissage de nouveaux mots en français. Un gala de fin d'été est organisé pour clôturer le camp et présenter les activités réalisées aux familles des jeunes participants. Des sorties sont également proposées pour permettre aux jeunes participants de découvrir les endroits les plus fréquentés de Montréal (ex. Mont-Royal, centre des sciences, etc.) Ce camp a la particularité d'avoir des activités d'éveil aux langues et d'exploration des cultures qui sont organisées de manière assez structurée (**mise en valeur et ouverture à la diversité**).

Et on a fait une banderole de drapeaux à la fin. Aussi, chacun a un peu parlé de son pays, je pense. [...] Et aussi, on a fait une activité—un rallye des continents, pour qu'ils apprennent plus sur les continents et sur le monde, et—C'était vraiment cool, comme journée. (Animateurs, camp B, groupe de discussion, août 2019)

Selon les constats faits sur le terrain, des échanges moins formels s'observaient fréquemment entre les animateurs et les jeunes en lien avec leurs cultures d'origines ou les langues parlées. Les animateurs ont d'ailleurs rapporté que la réaction des jeunes était positive et qu'ils étaient réceptifs à ce sujet puisque pour certains, « il y avait comme de la lumière dans leurs yeux, et ils étaient très excités de partager avec les autres leur culture ». Ce camp a tout de même dû faire face à quelques imprévus liés à la température, mais a généralement respecté sa programmation qui était planifiée avant le début du camp lors d'une semaine préparatoire (**adhésion aux composantes essentielles**). Pour sa première année, le camp a accueilli 40 jeunes âgés de 6 et 12 ans qui ont tous obligatoirement participé à l'ensemble des quatre semaines (**durée de participation**). Le camp se divisait en deux grands groupes en co-animation par deux animateurs chacun. Les jeunes participants étaient répartis selon leur âge. La grandeur des groupes limitait toutefois la mixité à cause de la formation de sous-groupes exclusifs (**mixité de la clientèle**). En effet, la formation des équipes était généralement libre alors les jeunes avaient tendance à se regrouper selon les langues parlées ou leurs cultures d'origine. Les principales langues parlées par les jeunes participants du

camp étaient le persan, le russe, le mandarin, le coréen et l'arabe. Ces jeunes étaient exclusivement issus des classes d'accueil et, selon la coordonnatrice du camp, certains présentaient des défis au niveau de l'intégration sociale ainsi que des vulnérabilités au niveau de leur expression en langue française compte tenu du contexte d'apprentissage dans lequel ils se trouvaient. De même, selon la responsable du camp, l'objectif est de répondre au besoin des familles :

On voyait qu'il y avait un besoin exprimé, aussi, par les nouveaux arrivants. Les parents qui arrivaient durant l'été, ou vers la fin de l'année scolaire, où les enfants n'étaient pas scolarisés, bien, ils cherchaient quelque chose pour offrir à leurs enfants la possibilité d'être en contact avec la langue française. (Responsable, camp B, entrevue individuelle, juillet 2019)

Quant à l'équipe, elle se composait de deux animateurs et de deux animatrices qui étaient âgés entre 19 et 22 ans et qui poursuivaient des études universitaires (**recrutement et critères d'embauche**). Un d'entre eux a immigré au Canada à l'âge de 7 ans alors que d'autres membres de l'équipe représentaient également la diversité par leur maîtrise de plusieurs langues et de par leurs cultures d'origine. Le français et l'anglais étaient les principales langues maîtrisées par les animateurs avec le créole, l'espagnol et l'arabe pour certains d'entre eux. La moitié d'entre eux étaient pour la première fois animateurs dans un camp d'été. Pour ce qui est des aides-animateurs, ils étaient des étudiants au secondaire âgés de 15 et 16 ans. Ils étaient tous nouvellement arrivés au pays, soit depuis plus ou moins un an. Les langues parlées chez les aides-animateurs étaient le français, l'anglais, l'arabe, le persan et le mandarin. Ces connaissances linguistiques permettaient de soutenir certains jeunes participants en contexte d'apprentissage d'une nouvelle langue en faisant certains liens avec leur langue d'origine.

Il y avait deux aides-animatrices, qui étaient Iraniennes. Donc les petits Iraniens, ils allaient leur parler en iranien. Comme, ils venaient nous voir, par exemple, pour nous poser des questions, et ils ne savaient pas comment s'exprimer en français, donc on ne les comprenait pas, donc là, ils allaient vers les aides-animatrices iraniennes. (Animateurs, camp B, groupe de discussion, août 2019)

L'objectif des responsables du camp était que ces aides-animateurs deviennent des modèles positifs plus âgés aux jeunes participants du camp, en plus de leur permettre de vivre une première expérience de travail au sein de la société d'accueil en s'impliquant auprès des plus jeunes : « c'est ma première expérience de travail [...] j'ai appris beaucoup de choses, par exemple, fait un journal de bord [...] comme est-ce qu'on peut lier avec les enfants, discuter avec eux ». Par ailleurs, l'équipe soulève également les forces d'une co-animation qui permettait une certaine complémentarité et de l'entraide facilitant grandement l'exécution des diverses tâches d'animation

(**cohésion dans le travail d'équipe**). Le même constat s'applique pour la présence d'un climat relationnel positif à l'intérieur du camp. Un respect mutuel et une dynamique positive au sein de l'équipe de coordination et d'animation ont été rapportés effectivement comme des éléments gagnants. De plus, la tenue de journaux de bord permet de suivre le comportement de chaque enfant qui participe au camp et de prendre des notes quotidiennes quant à sa motivation, son autonomie, sur l'écoute des consignes, sur le respect d'autrui, etc.)

Les animateurs reconnaissent qu'il était également important d'adapter les activités aux besoins et aux intérêts des jeunes et des animateurs (**flexibilité et variété de la programmation**). Autrement, la motivation se maintenait difficilement et cela pouvait mener à un relâchement. L'équipe d'animation a effectivement soulevé des difficultés au niveau de la motivation des jeunes (**engagement et motivation**) ce qui semble avoir influencé leur socialisation :

Mais au début, il y a beaucoup de problèmes de—je pense, de motivation, que certains jeunes étaient peut-être un peu plus isolés. S'ils ne voyaient pas de jeunes de leur pays à eux dans le groupe. [...] Ou juste, s'ils n'étaient pas intéressés par certaines activités. [...] Admettons qu'on essayait de faire des activités variées, parce que c'est dur, justement, de plaire à autant de jeunes, qui viennent de milieux différents. Des garçons, des filles, en tout cas, c'est ça. Ça fait que des fois, ça pouvait être difficile, niveau motivation, dépendant des activités, dépendant des jeunes. (Animateurs, camp B, groupe de discussion, août 2019)

Puis, la présence de conflits entre les jeunes caractérise aussi le quotidien au camp (**gestion de groupe**). Pour certains jeunes, il y a « des amis qui sont méchants et peuvent nous pousser ». L'équipe rapporte effectivement que les chicanes sont nombreuses et que l'utilisation de la violence chez les jeunes est pratique courante. L'attitude des animateurs est perçue par certains jeunes comme répressive et peu juste puisque « les adultes ils crient beaucoup [...] quand on fait pas des rangs bien, elle crie beaucoup et elle dit des punitions [...] et quand on fait une erreur, quand quelqu'un fait une erreur, ils crient aussi » (**attitude bienveillante**). Les observations soutiennent ce constat que l'encadrement était parfois sévère sous forme de discipline plutôt qu'éducatif. Les observations ont également soulevé que certaines pratiques de ce camp manquaient parfois de délicatesse et pouvaient potentiellement susciter des souvenirs douloureux en lien avec les traumas des jeunes (ex. jeux de fusils). Dans les groupes de ce camp, la barrière de la langue rendait les communications plus difficiles et nuisait parfois à la compréhension. L'équipe reconnaît l'importance d'être consciente de ces obstacles et d'adapter les explications et le contenu au niveau de français des jeunes (**accessibilité des activités**). Par ailleurs, l'horaire prédéterminé et affiché

visuellement chaque matin, en plus de la constance dans les groupes pour la période de quatre semaines, permettait d'offrir un cadre sécurisant aux jeunes (**stabilité et prévisibilité**). Ces repères visuels compréhensibles indépendamment du niveau de maîtrise du français permettaient effectivement de prévenir l'apparition de comportements problématiques en évitant les désorganisations lors des transitions et des déplacements puisque l'horaire était clairement connu de tous.

Camp C

Le camp C existe depuis neuf ans et offre chaque année un total de 40 places pour des jeunes immigrants âgés de 13 à 17 ans fréquentant les classes d'accueil des écoles secondaires du quartier. Il s'agit du seul camp pour lequel l'accueil de jeunes immigrants n'était pas une nouveauté. Pour les adolescents inscrits au camp, la participation est requise pour la durée complète du camp, soit six semaines (**durée de participation**). Le camp propose des thématiques par projets ou thèmes qui visent ultimement la réalisation de quatre journaux. Ainsi, la programmation comprend des activités culturelles et éducatives comme la réalisation d'entrevues avec des athlètes, des artistes, etc. Les rôles d'écriture, de mise en page, de correction et de photographie sont répartis entre les jeunes pour chacune des thématiques. Il y a donc quatre groupes dans ce camp d'environ une dizaine de jeunes chacun. La formation de ces derniers se fait généralement avec le souci d'assurer une mixité au sein des groupes, c'est-à-dire que les groupes sont diversifiés au niveau du genre, de la culture et de la langue. Par ailleurs, le ratio entre les animateurs et les jeunes est petit afin de pouvoir offrir une proximité et donc une attention individualisée pour chaque jeune. La programmation comprend également quelques activités récréatives et sportives non liées à la production des journaux. Plusieurs sorties permettent aussi de découvrir Montréal et ses environs, dans le but de familiariser les jeunes à la société d'accueil et de leur faire prendre connaissance des ressources disponibles dans le quartier (ex. banque alimentaire, carrefour jeunesse-emploi, intervention jeunesse, etc.). Les jeunes participants au camp sont recrutés dans une école secondaire du quartier et ciblés en priorité selon les besoins au niveau de l'apprentissage de la langue et en raison de la vulnérabilité de leur situation familiale. D'ordre général, les défis rencontrés par ces jeunes sont liés à la communication, à la socialisation, à la confiance en soi et à la sécurité. En effet, la responsable du camp désigne l'objectif du camp comme « la francisation dans une optique de les outiller pour pouvoir améliorer leurs conditions de vie ». Par ailleurs, ces jeunes parlent

plusieurs langues dont majoritairement le tagalog, l'arabe et le coréen. Dans leur planification, ce camp a fait preuve de flexibilité tout en suivant pratiquement à la lettre leur programmation compte tenu des rendez-vous établis pour les entrevues requises dans la réalisation des journaux (**adhésion aux composantes essentielles**). Des rencontres d'équipe hebdomadaires permettaient par ailleurs de réviser le calendrier au besoin. La programmation comprenait également des moments moins structurés pour favoriser la socialisation entre les jeunes. La responsable du camp précise que les groupes du camp ont été formés avec le souci de diviser les jeunes participants partageant les mêmes langues maternelles et la même appartenance culturelle afin de les exposer à diverses langues et de favoriser les échanges en français (**mixité de la clientèle**). Aussi, certaines activités liées à la production des journaux se déroulaient en décloisonnement, avec des groupes différents, ce qui encourageait encore une fois un mélange entre les jeunes.

Les animateurs du camp, trois filles et un garçon, étaient exclusivement des étudiants universitaires âgés de 20 et 21 ans. Selon la responsable du camp, ils ont été recrutés avec le souci d'une représentation de la diversité (langue, genre et origine) (**recrutement et critères d'embauche**). La responsable du camp nomme en effet que « l'idée était que les deux animatrices revenaient, alors on voulait deux gars ». Deux d'entre eux étaient immigrants et tous parlaient plusieurs langues. Les langues parlées par les animateurs étaient le français, l'anglais, l'espagnol, l'allemand ainsi que le serbo-croate. La moitié de l'équipe avait déjà de l'expérience en animation, et ce, au même camp. Deux anciens participants au camp étaient également des aides-animateurs. Selon la responsable du camp, le but était que ces jeunes servent de modèles de réussite d'intégration pour les autres jeunes, « c'est des jeunes qui ont vécu une expérience d'accueil, d'intégration qui a super bien tourné, pas pour dire que ça l'a été facile, mais ils ont eu de la persévérance, ils sont supers ces jeunes-là ». Ces aides-animateurs maîtrisaient également plusieurs langues, dont le français, l'anglais, le tagalog et le persan, ce qui était facilitant pour traduire les explications par exemple. La responsable du camp accorde une place particulière aux aides-animateurs dans le camp en souhaitant diffuser le message « bien regarde notre camp de jour n'appartient pas juste aux adultes, notre camp de jour, ça vous appartient aussi à vous, et si tu t'investis pendant assez longtemps, bien il y a plein de possibilités pour que ça devienne le vôtre ». Les aides-animateurs avaient également le rôle d'intégrer les jeunes plus isolés et ainsi de contribuer à la socialisation. Une coordonnatrice veillait enfin à l'encadrement des activités et à confirmer les réservations pour les diverses entrevues et sorties. Des malentendus quant aux

responsabilités entre les membres de l'équipe ont parfois nui au déroulement du camp (**cohésion dans le travail d'équipe**). Des rencontres dites « debriefing » étaient prévues hebdomadairement pour réfléchir sur les situations plus difficiles et les problématiques rencontrées pendant la semaine avec les jeunes et pour échanger sur les pistes de solution : « l'idée était un peu d'avoir un espace ou on pourrait parler de problèmes en général, mais ça la plus fini par parler de jeunes spécifiques » [responsable du camp]. Selon les observations, les animateurs du camp C ont fait preuve d'empathie envers les jeunes en contexte d'apprentissage d'une nouvelle langue en leur laissant le temps de chercher leurs mots et en leur permettant de faire des erreurs sans se sentir juger (**attitude bienveillante**). De même, ils valorisaient l'autonomie des jeunes et faisaient preuve de patience et de tolérance à leur égard. Ils prenaient aussi les opportunités pour explorer le vécu des jeunes en s'intéressant aux histoires partagées en en questionnant davantage lorsque les jeunes abordaient brièvement un sujet. Ils s'intéressaient enfin au vécu des jeunes et les questionnaient parfois sur leurs cultures d'origine et les langues connues (**mise en valeur et ouverture à la diversité**). Bref, ces attitudes d'écoute et d'ouverture ont contribué à faciliter les interactions et la socialisation par le biais du développement d'une complicité entre les animateurs et les jeunes. Les jeunes adolescents reconnaissent d'ailleurs cette contribution.

Ils essayent vraiment de nous comprendre par rapport à nos difficultés dans les langues. [...] Le camp, ce n'est rien sans les animateurs. C'est eux qui dirigent tout, c'est eux qui donnent le sentiment de, c'est eux qui donnent la sensation amusante au camp, c'est eux qui font tout ça, et sans eux, ça serait très plate. (Participants, camp C, groupe de discussion, août 2019).

De plus, les interventions de l'équipe permettaient de favoriser un contexte stable et prévisible. Selon les observations, ces derniers réussissaient à être attentifs pour détecter le plus tôt possible les conflits entre les jeunes et ainsi, les prévenir (**gestion de groupe**). La fréquentation à la durée totale du camp et la stabilité des groupes étaient aussi des facteurs facilitants qui ont amélioré le déroulement des activités (**stabilité et prévisibilité**). En somme, les observations indiquent qu'une atmosphère de sécurité dans le camp semble avoir influencé positivement la qualité de l'expérience de socialisation des jeunes.

Quant à la réponse des participants, elle était plutôt variable. Selon la responsable du camp, les adolescents participants se sont parfois désengagés face aux activités de rédaction et pouvaient perdre l'intérêt lorsque les explications verbales étaient trop longues et complexes, principalement

pour ceux qui avaient des difficultés supplémentaires liées à la barrière de la langue (**engagement et motivation**).

« J'aimerais ça être dehors en train de jouer au soccer au lieu d'être assis à l'intérieur en train d'écrire le journal. » Quelque part, c'est quasiment un contrat qu'on fait avec nos jeunes. [...] on va bien s'amuser, par contre, il y a aussi certaines journées où on va faire des activités qui sont peut-être moins le fun, mais qui sont importantes, puis c'est important de le faire, parce qu'à la fin de la semaine, vous allez écrire un journal. Est-ce que le processus de monter un journal c'est le fun? Disons que non. Disons qu'on essaye de faire de notre mieux, mais que tu n'adores pas ça, c'est correct parce que ce journal-là, vous le faites, pour que tu pratiques ton français. (Responsable, camp C, entrevue individuelle, juin 2019)

Il y avait aussi certaines activités comme les sports où « il y a certains jeunes qui sont difficiles à motiver ». L'équipe souligne qu'il était essentiel de cibler des activités qui intéressent les jeunes, particulièrement avec les adolescents qui pouvaient être plus réticents à essayer de nouvelles choses et qui avaient la préoccupation de préserver leur image devant les autres (**accessibilité des activités**). Finalement, les animateurs soulignent les progrès linguistiques et sociaux que les jeunes ont réalisés ainsi que l'évolution au niveau du développement personnel pour certains jeunes quant à l'affirmation de soi et de la confiance en soi.

Camp D

Finalement, le camp D est un camp mixte intégrant des jeunes du primaire issus des classes d'accueil et des jeunes du secteur régulier (**mixité de la clientèle**). Il y a respectivement 40 places réservées pour chacun de ces groupes, pour un total de 80 jeunes participants âgés de 6 à 12 ans. Ce camp comprend un total de huit semaines d'activités pour lesquelles les familles pouvaient inscrire leur enfant au nombre de semaines désiré (**durée de participation**). Les jeunes participants inscrits fréquentent le camp pour une durée moyenne qui oscille entre 6 et 8 semaines. L'organisme responsable met en œuvre ses activités depuis plus d'une quarantaine d'années et a ajouté ce volet d'intégration à l'été 2019 pour la première fois. Certaines activités plus ciblées ont ainsi été développées et insérées à la programmation habituelle telle que des périodes pour « apprendre en s'amusant ». Lors de ces activités, les animateurs encourageaient et mettaient de l'avant la diversité des langues et des cultures (**mise en valeur et ouverture à la diversité**). Selon les observations, cette composante semblait prendre une place importante dans les discussions quotidiennes de ce camp au sein duquel chaque occasion est bonne pour valoriser les différentes cultures et langues favorisant ainsi la socialisation entre les jeunes. De fait, une chanson plurilingue et une danse ont

été élaborées afin de susciter un sentiment d'appartenance au camp chez les jeunes participants en valorisant les diverses langues connues par ces derniers. Celles-ci étaient pratiquées chaque matin lors du rassemblement avec tous les animateurs et les jeunes participants. Des thématiques hebdomadaires caractérisent les activités du camp D telles que la semaine des cuisiniers, des explorateurs, des scientifiques, etc. Ainsi, les activités pouvaient rejoindre les divers intérêts des jeunes et de l'équipe permettant une animation et une participation plus agréable et optimale (**flexibilité et variété de la programmation**). Les animateurs adhéraient aux différents thèmes et cette réceptivité permettait une ambiance agréable au camp. La programmation était planifiée d'avance avec des moments prévus d'ajustements chaque semaine et a été suivie dans son ensemble sauf quelques exceptions liées aux intempéries qui empêchaient des activités à l'extérieur (**adhésion aux composantes essentielles**). Une préparation adéquate du déroulement de chaque journée et du matériel nécessaire était aussi un facilitateur pour assurer la mise en œuvre des activités. Cela offrait effectivement un environnement prévisible aux jeunes pour qui il était alors plus simple de comprendre le déroulement et les transitions (**gestion de groupe**).

Par ailleurs, selon les observations, l'équipe de ce camp était particulièrement sensible aux enjeux liés à la langue et réussissait généralement à adapter les activités aux besoins des jeunes (**accessibilité des activités**). En effet, les animateurs prenaient le temps de vérifier la compréhension de chaque jeune et de varier les explications en utilisant des synonymes et des démonstrations. Cette sensibilité agissait à titre de facilitateur dans ce contexte de francisation. Néanmoins, certains enjeux se sont manifestés selon les animateurs quant à la barrière de la langue et ont parfois occasionné des difficultés dans les animations. Les principales langues parlées par les jeunes participants outre le français étaient l'anglais et l'espagnol selon la coordonnatrice du camp. Par ailleurs, la mixité du camp est également une condition gagnante grâce à laquelle les jeunes mettaient en pratique le français afin d'échanger avec les autres et de se faire comprendre (**mixité de la clientèle**). La favorisation des interactions dans la langue française représentait effectivement une force pour ce camp pour qui les jeunes arrivants étaient facilement exposés à la langue d'apprentissage au quotidien. Un membre de l'équipe d'animation identifie également des effets bénéfiques pour les jeunes des classes régulières puisque « ça leur apprend à eux [jeunes du régulier], aussi, une nouvelle diversité, puis à eux, qui ne savent pas trop parler français, ou peu importe, une autre langue ».

L'équipe de ce camp se composait d'une coordonnatrice, de cinq animatrices et d'un animateur qui sont âgés de 15 et 23 ans (**recrutement et critères d'embauche**). Ils étaient des étudiants du secondaire, du Cégep ou de l'Université. Certains d'entre eux complétaient une formation académique liée, c'est-à-dire en éducation préscolaire et enseignement primaire ou en éducation spécialisée. Les animateurs de cette équipe étaient tous nés au Canada à l'exception d'une animatrice qui a immigré d'Haïti il y a plusieurs années. Les langues parlées par les animateurs étaient le français, l'anglais, le créole et un peu l'espagnol. Toutefois, une animatrice suggère que « ça serait mieux d'avoir plus de diversité de langues [...] ça serait mieux comme d'avoir au moins une personne qui comprend parfaitement, genre, tu sais, chacune des langues qu'eux, les enfants, ils parlent ». La majorité de l'équipe renouvelait leur expérience en animation de camp de jour. Quelques bénévoles recrutés par l'organisme associé au camp apportaient aussi leur soutien pendant l'été. Les rôles entre les différents membres de l'équipe étaient clairs et connus de tous ce qui représentait un facteur facilitant pour assurer le bon déroulement du camp (**cohésion dans le travail d'équipe**). Puis, des rencontres d'équipe prévues à l'horaire permettaient également une meilleure communication entre les membres de l'équipe ce qui contribuait à assurer une cohésion et une continuité des interventions au sein de l'équipe. Cet aspect facilitait les communications et favorisait l'entraide et le soutien entre les membres de l'équipe au besoin.

Les rencontres, ouais. Le vendredi, c'est plus le vendredi les rencontres, pendant le cinéma. La planification, qu'est-ce que tu veux changer, qu'est-ce que tu veux améliorer, s'il y a un commentaire à faire entre les monitrices, quelque chose que tu n'as pas aimé, donc, c'est le moment. (Coordonnatrice, camp D, entrevue individuelle, août 2019)

Au début de l'été, les animations de cette équipe étaient particulièrement dynamiques ce qui contribuait à favoriser la motivation des jeunes (**engagement et motivation**). Toutefois, un certain relâchement et désengagement s'est observé à la fin de l'été, particulièrement dans ce camp, pour qui l'équipe était moins enjouée et patiente dans la présentation des activités et dans leurs interventions auprès des jeunes. Les jeunes rapportent avoir vécu plusieurs conflits avec les autres jeunes du camp et dénoncent que les choix des animateurs sont parfois injustes : « il a parlé beaucoup, et moi je ne parlais pas, et après, ils l'ont choisi, et moi j'ai trouvé ça injuste ». En effet, peu d'interventions semblaient être effectuées en lien avec la résolution de conflits. Néanmoins, la constance dans les groupes, c'est-à-dire que de semaine en semaine les jeunes avaient le même animateur et donc, la même figure d'autorité, contribuait à assurer une meilleure gestion des comportements (**stabilité et prévisibilité**). En général, l'équipe offrait un encadrement chaleureux

et sécurisant, et ce, en soutenant davantage les jeunes en difficultés par rapport à la langue (**attitude bienveillante**). Les animateurs relatent d'ailleurs une plus grande ouverture et aisance des jeunes issus des classes d'accueil vis-à-vis à l'apprentissage du français au fil des semaines.

Éléments communs

Les quatre cas détaillés ci-haut rendent compte des particularités en mettant en lumière les forces et les défis rencontrés dans le déploiement de leurs activités. Toutefois, certains des thèmes qui ont émergé des analyses s'appliquent à l'ensemble des camps. Compte tenu de l'étroite similarité des points de vue, ces éléments transversaux, soit les stratégies promotionnelles des camps, le recrutement et les critères d'embauche des animateurs, la formation des animateurs et les stratégies pour favoriser l'utilisation et l'apprentissage du français seront présentés ci-dessous.

Stratégies promotionnelles des camps

Dans tous les camps, différentes stratégies ont été utilisées pour recruter les jeunes immigrants nouvellement arrivés qui participeront au camp. Les **stratégies promotionnelles des camps** regroupent toutes ces démarches entreprises par les responsables des camps et les conseillers pédagogiques des commissions scolaires dans le processus de recrutement. Dans tous les cas, la promotion des camps se faisait principalement en partenariat avec les écoles du quartier. L'école ciblait les élèves avec les plus grands besoins de francisation et en situation de précarité financière qui pouvaient alors bénéficier d'un soutien supplémentaire pendant la période estivale. Ainsi, les enseignants déterminaient les élèves prioritaires pour l'inscription dans les camps de francisation et de socialisation. L'envoi de coupons-réponse permettait également de prendre contact avec les familles qui pouvaient être intéressées. Certains camps ont aussi pris l'initiative d'organiser une rencontre avec les familles ciblées pour offrir des explications plus individualisées et soutenir la présentation avec l'aide d'un support visuel et de traductions ce qui répondait aux besoins des familles puisqu' « il y a, évidemment, toujours des cas particuliers, qui arrivent dans ces rencontres-là, ils ont pu poser beaucoup de questions » (Conseiller pédagogique, CSDM, entrevue individuelle, octobre 2019). Cette rencontre était effectivement utile, car les échanges permettaient de mieux répondre aux préoccupations des parents qui « ne savaient pas nécessairement c'était quoi un camp d'été ». Une autre stratégie facilitante était de jumeler la présentation du camp avec une rencontre scolaire portant sur le passage de l'accueil au régulier.

De cette façon, les parents pouvaient davantage comprendre les bienfaits liés au camp selon le conseiller pédagogique, « je pense que ça leur a permis de voir les souteneurs pédagogiques du camp ». En somme, les acteurs s'entendent tous pour dire que les différentes stratégies utilisées pour le recrutement semblaient efficaces pour rejoindre la clientèle ciblée et pour combler les places disponibles. En effet, un conseiller pédagogique de la CSDM souligne que « la réponse a été très positive, parce qu'il y a beaucoup d'inscriptions qui se sont faites le soir même ». Ainsi, les stratégies promotionnelles agissent à titre de facilitateurs pour la mise en œuvre des camps d'été linguistiques et de socialisation.

Recrutement et critères d'embauche des animateurs

Selon de nombreux acteurs impliqués dans le projet, dont les responsables des camps, des expériences précédentes en animation et une formation académique pertinente à l'emploi (par exemple, enseignement du français langue seconde, éducation spécialisée, travail social, loisirs, etc.) étaient des éléments pertinents pour recruter l'équipe d'un camp avec ce mandat spécifique de francisation et de socialisation. De plus, la composition de l'équipe permettait parfois de faciliter l'intégration des jeunes immigrants nouvellement arrivés si ceux-ci pouvaient se reconnaître dans les animateurs dans la mesure où ces derniers représentaient la diversité culturelle au niveau des langues parlées, des cultures d'origine et du parcours migratoire. En effet, les ressemblances entre le vécu des jeunes et celui des animateurs pouvaient permettre aux jeunes de se reconnaître et de se sentir compris comme le souligne une coordonnatrice (camp A) : « je pense que ça a aidé que la plupart [...] on est tous des immigrants. [...] alors on comprend les enfants ». Quelques animateurs ont aussi soulevé la pertinence de spécifier le mandat et la clientèle des camps dans les offres d'emploi destinées aux animateurs afin de recruter une équipe motivée et de permettre une certaine préparation. Puis, l'ajout d'aides-animateurs ayant eux-mêmes fréquenté les classes d'accueil caractérise les équipes des camps B et C qui souhaitaient offrir des modèles de réussite aux plus jeunes et un soutien linguistique supplémentaire. Ces éléments propres au **recrutement et aux critères d'embauche des animateurs** agissent comme facilitateurs dans la majorité des camps pour qui l'équipe est représentative de la diversité, a de l'expérience en animation, manifeste de l'intérêt pour l'intervention interculturelle et complète des formations académiques dans des domaines liés à la francisation et/ou la socialisation.

Formation des animateurs

Les formations reçues pour intervenir auprès des jeunes des classes d'accueil ont été pertinentes pour offrir une base aux animateurs. Toutefois, pour certains animateurs, les formations offertes n'étaient pas suffisantes pour assurer un sentiment de compétences face à la réalité des jeunes qui fréquentent le camp. L'extrait ci-dessous manifeste les limites perçues de la part de l'équipe quant à la formation.

Par contre, je pense qu'il nous aurait fallu une formation plus spécialisée dans comment interagir avec des enfants qui ont de telles difficultés dans la langue. Parce que des fois, personnellement, je me suis retrouvé sans moyen devant des enfants qui ne comprenaient absolument rien à ce que je voulais dire. [...] nous former davantage à interagir avec ce genre de jeunes-là. (Animateurs, camp B, groupe de discussion, août 2019)

Pour d'autres, les formations offertes n'étaient pas adaptées à la réalité du camp (clientèle, rôle d'animateur, etc.) et donc, plus ou moins utiles. En effet, une animatrice (camp C) nomme qu'elle avait « vraiment l'impression que les formations qui ont été données, ce n'était pas fait pour notre camp ». Les observations soulignent également cet écart concernant le contenu théorique et le langage utilisé dans la formation qui pouvaient être plus ou moins adaptés à la clientèle adolescente/jeune adulte que représentaient les équipes d'animateurs. Les limites de la **formation des animateurs** représentent donc des obstacles qui ont été soulevés dans tous les camps, bien que l'ensemble des équipes manifestent tout de même avoir été satisfaites des compétences de base apprises lors des formations.

Stratégies pour favoriser l'utilisation et l'apprentissage du français

Une pluralité des techniques s'observait et a été rapportée en entrevues quant aux animations permettant de favoriser l'utilisation et l'apprentissage du français chez les jeunes inscrits aux différents camps. Les animateurs de chacun des camps rapportaient effectivement avoir utilisé plusieurs techniques pour favoriser l'expression et la compréhension du français chez les jeunes. Ils ont développé au fil de l'été différentes stratégies pour communiquer avec les jeunes malgré la barrière de la langue : « Bien, tout le temps lui répéter. [...] Essayer de ne pas trop lui parler dans sa langue. Peut-être lui parler dans sa langue, mais lui traduire en français. [...] Comme ça, elle va comprendre. Elle va associer...» (Animateurs, camp D). Ces stratégies comprenaient, entre autres, les répétitions, les traductions, les reformulations, l'utilisation de synonymes, les associations, la reprise des erreurs, les rappels, les démonstrations, les mimes, les chansons, les

jeux, les questions, la vérification de la compréhension, les approfondissements des discussions, etc. Néanmoins, les observations ont soulevé des obstacles dans les camps A et B où les langues maternelles étaient souvent utilisées par les jeunes, et ce, de manière pratiquement exclusive limitant la pratique du français. Les interventions pour susciter les échanges en français ne semblaient donc pas suffisantes pour engager complètement les jeunes dans l'apprentissage de la langue française bien que l'utilisation de la langue maternelle soit également souhaitable. D'une part, l'utilité d'apprendre le français n'était pas mise de l'avant par l'équipe du camp A et ne semblait pas comprise par une bonne partie des jeunes participants. La formation de sous-groupes plus homogènes selon les origines et les langues maternelles limitait, d'autre part, les efforts de s'exprimer en français pour les jeunes du camp B. Bref, ces observations laissent donc croire que les **stratégies utilisées pour favoriser l'utilisation et l'apprentissage du français** dans ces camps n'étaient parfois pas optimales ce qui pouvait freiner la mise en œuvre des activités.

Analyse transversale

Dans un deuxième temps, nous avons réalisé une analyse transversale afin de relever parmi les thèmes soulevés, ceux qui agissent comme facilitateurs pour certains camps et comme obstacles pour d'autres. Cette analyse a permis de dégager les conditions gagnantes de la mise en œuvre des camps grâce aux dynamiques qui se dessinent entre les différentes composantes. Les résultats de cette analyse transversale des quatre cas suggèrent que certains thèmes sont centraux à la mise en œuvre ayant comme objectif de favoriser la socialisation et la francisation des jeunes. C'est notamment le cas de **l'adaptation de la formation destinée aux animateurs** qui apparaît comme étant essentielle pour outiller l'équipe sur les interventions à privilégier en contexte de francisation et de socialisation et pour les sensibiliser aux différentes réalités des jeunes immigrants allophones nouvellement arrivés ainsi qu'aux divers enjeux liés au parcours migratoire. En effet, pour plusieurs acteurs, la formation était soit insuffisante (camps A, B et C) ou peu adaptée (camp C). Cette composante semble alors agir de manière similaire d'un camp à l'autre, soit comme un processus qui freine la mise en œuvre et qui mérite d'être bonifié.

Quant à la **promotion des camps**, les diverses stratégies employées par les camps se sont avérées pertinentes afin de combler les places disponibles. Le partenariat avec les écoles du quartier respectif pour chacun des camps représente définitivement un atout considérable dans la

préparation des activités estivales. Somme toute, une approche individualisée en face à face semble encourager davantage les parents à inscrire leur enfant aux camps permettant d'aborder leurs inquiétudes et de répondre spécifiquement à leurs questions.

Par ailleurs, la **durée de participation au camp** est également une préoccupation qui a été nommée par la majorité des acteurs. Une plus grande fréquentation du camp semble bénéfique pour les jeunes alors qu'inversement, une participation aléatoire avec des inscriptions à la semaine n'a pas été jugée comme optimale puisque selon une coordonnatrice (camp D), les jeunes « qui sont restés moins longtemps [...] qui ne se sont pas vraiment mélangés, puis qui sont restés entre eux [...] ils ont pu entendre des mots, mais verbalement, parler, peut-être que ça a eu un moins gros impact. ». La courte durée du camp peut également représenter un obstacle selon les animateurs.

C'est juste que je trouve que quatre semaines, c'était assez court. [...] Donc je pense que vers la troisième, quatrième semaine, lorsque les jeunes commencent à devenir à l'aise, commencent à se faire des amis, commencent à comprendre les règles, commencent à comprendre c'est quoi un camp, parce que venant de toutes sortes de milieux, ça veut dire que peut-être que dans leurs pays, ils n'avaient pas nécessairement fait des camps. Donc à la minute où ils commencent à, comme, vraiment être à l'aise avec le camp, c'est là que le camp finit. [...] Je l'aurais prolongé, pour vraiment bien répondre aux objectifs du camp. (Animateurs, camp B, groupe de discussion, août 2019)

Ainsi, la durée de participation serait un élément facilitateur pour certains camps (B et C) alors qu'il s'agit d'un obstacle pour d'autres (camps A et D) dans lesquels les enfants participent parfois seulement une semaine au camp.

Un autre thème central à la mise en œuvre est la **promotion de la mixité** dans le camp. Les échanges lors des entrevues et des groupes de discussion révèlent qu'une mixité dans les groupes et dans les équipes de jeu (langues maternelles, cultures d'origine et genres) semble être indispensable pour favoriser les échanges en français. Cette mixité est également gagnante lorsqu'elle est présente dans l'ensemble du camp afin de créer des opportunités d'interactions entre les jeunes des classes d'accueil et les jeunes du secteur régulier. Un conseiller pédagogique de la CSDM souligne d'ailleurs l'importance de cette mixité et propose qu'« en intégrant les élèves d'accueil à la programmation régulière, et en adaptant la programmation régulière aux besoins des élèves d'accueil, je pense qu'on avait le modèle hybride idéal ». Cependant, dans leurs discours, les animateurs de la plupart des camps (A, B et C) rendent compte du défi quant à la formation naturelle de groupes hétérogènes.

Puis même quand ils sont au camp avec les gens venant du même pays qu'eux, ils parlaient les mêmes langues. [...] Souvent, on voyait les Coréens qui parlaient coréen, les Iraniens qui parlaient iranien. » (Animateurs, camp B, groupe de discussion, août 2019)

L'équipe a alors développé des stratégies pour davantage mélanger les groupes tels que faire des activités en grand groupe pour qu'inévitablement les jeunes échangent en français pour se comprendre. La mixité des groupes a d'ailleurs représenté un obstacle pour plusieurs (camps A, B et C) alors qu'elle est une composante aidante du camp D qui comprend une clientèle mixte, soit des jeunes des classes d'accueil ainsi que des jeunes du secteur régulier. Ce camp a en effet réussi à mettre en interaction les jeunes des différents groupes et ainsi à favoriser les échanges en français.

Par ailleurs, la **flexibilité de la programmation selon les besoins et les intérêts des jeunes** est aussi apparue comme un élément central qui est ressorti des discours des responsables de camp et des équipes d'animateurs. Plus précisément, cette flexibilité représente une source de succès dans les camps B, C et D alors que la rigidité de la structure du camp A semble avoir nui à la mise en œuvre des activités. Il apparaît en effet dans les résultats que les camps qui proposent une programmation structurée qui comprend des activités ciblant l'apprentissage et la pratique du français réussissent mieux à les réaliser. La flexibilité dont font preuve ces mêmes camps qui s'adaptent aux besoins et aux intérêts des jeunes permet d'offrir un environnement équilibré et propice aux échanges tant structurés qu'informels, favorisant ainsi la socialisation.

Le travail d'équipe joue également un rôle crucial dans le déroulement d'un camp de jour. La **cohésion dans le travail d'équipe** et la **répartition des rôles claire et connue par tous** sont d'autres facilitateurs centraux à la mise en œuvre des camps. Ici, ces thèmes agissent de manière inversée dans les différents camps. Pour certains (camps B, C et D), il s'agit d'une force et d'un facteur aidant alors que pour un camp (A), cela a représenté un défi qui nuit au déploiement des activités.

Enfin, une stratégie importante qui a émergé des résultats favorisant une mise en œuvre optimale dans les camps est le **développement d'une relation de confiance entre les animateurs et les jeunes**. En effet, la bienveillance de la part des adultes envers les jeunes contribuait à répondre au besoin affectif des jeunes pour qu'ils se sentent écoutés et considérés et à installer une atmosphère agréable au camp. La qualité de l'animation jouait par ailleurs un rôle important dans

la réponse des participants de certains camps (A, C et D), c'est-à-dire que le dynamisme et l'ouverture des animateurs favorisaient un engagement positif de la part des jeunes.

Finalement, les animateurs rapportent que la participation au camp semble **répondre aux objectifs de francisation et de socialisation**. Bien qu'il s'agît davantage d'un thème lié aux effets de la mise en œuvre des camps, nous jugeons opportun d'en faire mention, puisque ce thème a émergé de manière distincte du discours des répondants de l'étude. En effet, la fréquentation du camp semble aider au développement du français au niveau du vocabulaire, de la prononciation et de l'élocution chez les jeunes participants. En effet, une plus grande compréhension s'observe chez les jeunes au fil des semaines ainsi que plus d'aisance dans leurs échanges en français.

Je dirais même juste le camp en tant que tel, première semaine versus cinquième semaine il y a déjà une évolution assez marquante de certains jeunes juste dans l'élocution, la façon de prononcer certains mots... (Animateurs, camp C, groupe de discussion, août 2019)

Les activités permettaient aussi de favoriser l'appréciation de la langue française chez les jeunes immigrants nouvellement arrivés et leur engagement envers le français semblait être de plus en plus grand. Cela s'est observé dans l'aisance des jeunes et dans les efforts fournis. En revanche, certains jeunes du camp A se plaignaient quand les animateurs leur rappelaient de parler en français puisqu'ils n'en comprenaient pas l'utilité. Des améliorations s'observaient également pendant le camp quant aux habiletés sociales chez les jeunes participants. Plusieurs participants ont évolué sur le plan de la socialisation en développant de nouvelles amitiés, en apprenant les règles de politesse et en gagnant une meilleure compréhension des situations sociales. Au terme du camp, les jeunes étaient, selon les animateurs, plus intégrés dans les différents groupes et l'isolement était réduit.

Bien, je dirais qu'au début du camp, c'était un peu plus dur pour eux, parce que, tu sais, ils ne parlaient pas la même langue que les autres. Ça fait qu'ils restaient déjà plus à l'écart [...] Maintenant, c'est déjà mieux, [...] ils sont beaucoup plus intégrés. (Animateurs, camp D, groupe de discussion, août 2019)

Pour un animateur (camp B), les progrès au niveau de la socialisation et de l'intégration étaient remarquables : « je trouve que ça, c'est complètement réussi ». Chez les plus âgés particulièrement, des cheminements tels qu'une augmentation de la confiance en soi et de l'affirmation de soi ont été observés sur le plan personnel. Les activités de découvertes dans Montréal ont permis, entre autres, aux jeunes immigrants de se familiariser avec le quartier et les traditions de la société d'accueil. Pour les adolescents, le camp a aidé, selon la responsable (camp C), à « développer un

peu plus d'autonomie » ainsi qu'à les « sensibiliser à ici » grâce aux sorties et aux nombreux déplacements dans la ville. De plus, la réalisation d'un projet commun tel qu'un spectacle, un gala, une danse ou un journal a contribué à favoriser le sentiment d'appartenance à un groupe. Dans l'ensemble, les jeunes nomment avoir apprécié leurs journées au camp et en retirent alors une expérience positive.

Chapitre IV : Discussion générale

L'objectif de cette étude était l'évaluation de la mise en œuvre de quatre camps estivaux de francisation et de socialisation destinés aux jeunes immigrants allophones nouvellement arrivés au Canada. Dans la partie suivante, les principaux constats seront résumés et des liens seront dressés entre ces résultats centraux et les écrits scientifiques. Puis, nos recommandations pratiques suivront. Les forces et les limites de cette recherche seront par la suite présentées. Les implications pour la recherche concluront finalement la discussion.

Constats généraux sur la mise en œuvre des camps estivaux de francisation et de socialisation

L'évaluation de la mise en œuvre des camps de francisation et de socialisation a mené à six principaux constats, permettant de relever divers obstacles et facilitateurs transversaux de cette mise en œuvre. Ces constats réfèrent principalement à l'équipe d'animation et à la structure des camps et plusieurs liens peuvent être tirés entre ceux-ci et les résultats présents dans les écrits scientifiques.

Équipe d'animation des camps

Comme premier constat, les résultats de cette étude indiquent que la formation de l'équipe d'animation apparaît comme un premier élément central de la mise en œuvre des camps. En effet, puisque la formation était globalement jugée insuffisante et parfois mal adaptée aux besoins réels des équipes des différents camps, cela a semblé nuire à la réalisation des activités et ultimement à la qualité des animations qui aurait pu être davantage optimale dans un contexte de francisation et de socialisation des nouveaux arrivants. Nombreuses sont les connaissances scientifiques disponibles qui soulignent d'ailleurs l'importance d'outiller et de bien former les équipes d'intervenants œuvrant auprès des populations immigrantes nouvellement arrivés, afin de développer leur compréhension des expériences migratoires et leurs compétences interculturelles (Armand, 2013; Kanouté et al., 2008; Legault et Rachédi (2008); Pouliot et al., 2015; Saulnier, 2011; Navert, 2016). Ces bénéfices liés à la formation permettraient ultimement à l'équipe d'animation d'intervenir de manière appropriée et de répondre avec bienveillance aux besoins des jeunes immigrants. D'ailleurs, pour susciter de réels changements pendant la période estivale, Alexander et ses collègues (2016) identifient comme source de succès de confier les activités à un

personnel qualifié. De même, l'accompagnement continu des intervenants œuvrant auprès des jeunes immigrants est reconnu pour soutenir ces derniers dans leur pratique. Pouliot et ses collègues (2015) proposent d'ailleurs une approche de « codéveloppement » au sein des équipes d'animation pour porter attention sur les problématiques réellement vécues, grâce à des échanges constructifs sur les différentes expériences personnelles et professionnelles. Cet exercice de groupe permet d'identifier quelques pistes de solution concrète à mettre en application, stratégie qui se veut utile dans le cadre d'une formation continue au fil de l'été. Une formation adéquate des équipes peut également permettre de mieux répondre à certaines inquiétudes des familles immigrantes quant au fonctionnement du camp, ces dernières n'étant souvent pas familières avec ce système et plus réticentes à y inscrire leur enfant (Bustamante, 2008). Par ailleurs, dans le cas présent, les stratégies promotionnelles proactives et individualisées employées par les camps à l'étude ont été source de succès et ont permis de pallier cette limite. Ces stratégies qui visaient à recruter les jeunes immigrants et à informer les familles sur les activités offertes au camp sont à maintenir et à reproduire dans d'autres camps similaires.

Par ailleurs, la formation des équipes d'animation devrait également permettre d'outiller les intervenants qui auront à soutenir les jeunes dans l'appropriation des codes culturels et linguistiques de la société d'accueil. Les animateurs rencontrés ont en effet maintes fois soulevé les défis associés à cet enjeu qui est en effet jugé important pour les jeunes nouvellement arrivés au pays (Bouteyre, 2004). Des défis en lien avec les règles de politesse et le respect de l'autorité ont notamment été rapportés dans certains cas où les jeunes exprimaient des différences entre les valeurs et façons de les faire prônées à la maison et celles véhiculées par le camp. Ce constat suggère que la formation des animateurs pourrait être bonifiée et qu'une plus grande sensibilisation pourrait être réalisée auprès des futures équipes œuvrant dans les camps afin de faire face à ce que certains auteurs nomment le double contexte de socialisation (Duong et Kanouté, 2007). Une meilleure préparation des animateurs quant aux traumatismes et difficultés qui peuvent avoir été vécues par certains jeunes apparaît également comme étant plutôt importante dans nos résultats. En effet, les jeunes immigrants nouvellement arrivés peuvent en effet avoir été victimes ou témoins de diverses formes de violence dans leur pays d'origine ou lors de leur parcours migratoire. Cette vulnérabilité quant au vécu traumatique est un élément à considérer compte tenu des nombreuses difficultés psychologiques et comportementales qui peuvent y être liées et qui peuvent s'exprimer au camp (Clarkson, 2005; Haagen et al., 2017; Keyes, 2000; Potocky-Tripodi, 2002; Robert et

Gilkinson, 2012). Selon Ives et al. (2019), la formation des animateurs ou intervenants peut en effet rendre optimale la mise en œuvre d'intervention auprès de cette clientèle spécifique, afin de les rendre plus sensibles et à même de répondre aux différences personnelles et aux besoins des jeunes participants. Ces chercheurs recommandent aussi d'engager des animateurs qui ont des expériences variées et une formation professionnelle en lien avec les objectifs des camps. Enfin, selon Guyon et al. (2011), cette formation devrait être à la fois initiale et continue et mettre de l'avant la plus-value des conditions de travail qui favorisent la collaboration et l'entraide entre collègues.

Nos résultats abondent d'ailleurs dans le même sens que ces propos cités ci-dessus. Ils indiquent en effet, à titre de second constat, que les attitudes de l'équipe envers les jeunes et les familles apparaissent comme une condition gagnante dans les camps où le travail d'équipe était marqué par une certaine cohésion, et pour les équipes qui avaient le souci de veiller à développer des relations de confiance avec les jeunes. La répartition claire des rôles entre les membres de l'équipe et des comportements d'entraide et de soutien sont effectivement des facteurs qui ont été reconnus pour avoir facilité la mise en œuvre de certains camps. Les résultats de cette étude avancent d'ailleurs l'idée que la qualité du travail d'équipe joue un rôle clé sur la motivation et l'engagement de ses membres et contribue du même coup à la mise en œuvre des activités. Des attitudes bienveillantes de la part de l'équipe envers les jeunes participants se sont en effet révélées comme étant aidantes dans la mise en œuvre des activités, ce qui apparaît comme étant d'autant plus important lors de l'accueil dans un nouvel environnement d'enfants immigrants qui peuvent avoir eu un vécu difficile (Tétreault et al., 2014). Nos résultats mettent effectivement en valeur que les liens créés entre les jeunes et les animateurs peuvent avoir contribué à l'expérience affective des jeunes participants au camp, ce qui s'avère essentiel pour rendre leur expérience significative. En somme, l'attitude des intervenants, les liens développés avec les jeunes, les relations positives qu'ils ont entretenues avec ces derniers et le sentiment de sécurité qu'ils ont créé ont effectivement été démontrés par les écrits scientifiques comme des facteurs influençant positivement le cheminement des jeunes arrivants réfugiés (Papazian-Zohrabian et al., 2019).

Par ailleurs, une formation adéquate des animateurs favorise également la mise en place d'une programmation plus ciblée, basée sur les besoins des jeunes. En effet, nos résultats soulèvent comme troisième constat que la nature et la flexibilité de la programmation aident à la mise en œuvre des activités si les intérêts et les besoins des jeunes sont considérés. Parmi les activités

ludiques identifiées par les animateurs des camps comme favorisant la francisation et la socialisation, mentionnons entre autres les jeux rapides sans matériel pour combler les temps d'attente, les périodes de lecture en groupe, le karaoké et les sorties éducatives avec des interlocuteurs francophones. Les activités ludiques représentent en effet de bonnes stratégies pour susciter les interactions sociales entre les jeunes immigrants allophones nouvellement arrivés ce qui vient appuyer les résultats obtenus (Lareau, 2003). Par ailleurs, une adaptation de la programmation se veut gagnante pour favoriser la motivation des jeunes et maintenir leur participation, ce qui nécessite une formation adéquate des intervenants concernés.

Inversement, certaines activités comprenant de nombreuses explications verbales complexes comme des « quiz » et des visites au musée ont plutôt été moins bien réussies ou perçues comme moins motivantes pour la clientèle ciblée. D'ailleurs, certains comportements de démotivation ont aussi été rapportés et observés dans les camps. Un état apathique et de la solitude pouvaient en effet s'observer chez certains jeunes qui réussissaient difficilement à s'intégrer au groupe et à s'engager dans les activités. Dans l'ensemble, l'accessibilité et la compréhension des activités étaient donc les principaux déterminants de leur succès, ce qui souligne l'importance de les adapter selon la clientèle et les contextes et la nécessité de former les animateurs pour le faire. La motivation représentait toutefois aussi un enjeu visiblement important avec lequel les animateurs tentaient de composer en sollicitant positivement la participation des jeunes. Les résultats suggèrent d'ailleurs, selon les observations des équipes d'animation, que les jeunes les plus motivés et ceux ayant un intérêt pour l'apprentissage du français et demandant de l'aide au besoin sembleraient être ceux qui ont le plus bénéficié des camps, en terme linguistique et au niveau de la confiance en soi. Armand (2013) spécifie d'ailleurs l'importance de valoriser le bagage pour susciter la motivation et la participation des jeunes immigrants dans l'apprentissage d'une nouvelle langue et dans leur intégration dans la société d'accueil. Cette motivation à l'apprentissage apparaît d'ailleurs comme un facteur important qui peut ultimement contribuer à la réussite académique des jeunes immigrants (Gosselin-Gagné, 2012).

Par ailleurs, les résultats indiquent qu'au-delà de l'aspect linguistique, les animateurs doivent être bien formés à offrir des activités adaptées au niveau développemental des jeunes. Cela renvoie au concept de « zone proximale de développement » de Vygostki (1985) selon lequel les défis doivent être à la mesure des moyens, c'est-à-dire ni trop faciles, ni trop difficiles. Cette théorie

suggère également que l'apprentissage est favorisé en présence d'enfants plus expérimentés. Ce concept est utile pour décrire la mobilisation des jeunes immigrants face à un déséquilibre tel que l'apprentissage d'une langue seconde. En outre, les responsables des camps ont manifesté l'intention d'offrir un environnement stable et prévisible aux jeunes, ce qui est une stratégie recommandée dans les écrits compte tenu de la confusion et de l'isolement que peut faire vivre l'absence de repères culturels pour ces jeunes (Black et Mendenhall, 1991; Ministère de la Famille, 2013).

En somme, en lien avec les écrits scientifiques, nos résultats soutiennent l'importance de planifier une programmation flexible et adaptée aux besoins des jeunes et de cibler des activités ludiques et éducatives pour stimuler l'apprentissage du français de manière motivante. Pour ce faire, le contexte de travail doit toutefois être propice à la collaboration et à l'entraide ainsi qu'à l'établissement de relations de confiance avec les jeunes, en complémentarité avec les compétences de l'équipe d'animation qui doivent être développées grâce à une formation et un accompagnement continu.

Structure des camps

Une deuxième série de constats émanant de cette étude touche davantage la structure et le fonctionnement des camps. Alors que plusieurs acteurs ont rapporté en entrevues des difficultés au niveau de la communication compte tenu de la barrière de la langue, fait qui a également été constaté lors des périodes d'observation, ce défi est apparu comme étant plus ou moins grand selon la durée de participation au camp, les coûts associés à la participation des jeunes et la mixité de la clientèle. En effet, la durée de participation au camp est un aspect important lié à la structure du camp qui semble avoir facilité l'expérience de certains jeunes et favoriser l'atteinte des objectifs de francisation et de socialisation, alors que c'était un obstacle pour d'autres. Cette durée était en effet variable d'un camp à l'autre, dans la mesure où certains camps proposaient une participation fixe pour l'ensemble des semaines du camp alors que d'autres fonctionnaient selon un modèle au sein duquel la participation était variable avec des inscriptions libres. Comme suggéré ailleurs (Guyon et al., 2011), une durée de participation fixe est toutefois apparue comme étant meilleure pour les jeunes nouveaux arrivants, afin de leur offrir un contexte stable dans une période fragile compte tenu des nombreux changements particulièrement exigeants liés à leur migration. Le fait

que les jeunes fréquentent les camps sur une plus longue période de temps plutôt que pour seulement une ou deux semaines semble également avoir eu des effets bénéfiques remarquables. Une durée de participation qui s'étend sur plusieurs semaines est en effet une condition nécessaire pour permettre de réels apprentissages pendant la période estivale (Alexander et al., 2016). Nos résultats vont dans cette direction et suggèrent que plus les jeunes sont exposés aux activités offertes par le camp, plus ils deviennent à l'aise avec l'environnement (physique et social) et ainsi, plus ils sont susceptibles d'en retirer des bénéfices tels que leur socialisation et la consolidation de leurs compétences langagières.

Sachant que des conditions socioéconomiques précaires représentent un enjeu qui peut accroître le stress d'acculturation, les coûts modiques d'inscription ou la gratuité des camps s'avèrent par conséquent une composante essentielle dans la mise en œuvre des camps estivaux de francisation et de socialisation destinés aux jeunes arrivants (Chiasson, 1998; Ives et al., 2019). La défavorisation socioéconomique est effectivement plus susceptible de caractériser la situation des immigrants nouvellement arrivés au Québec qui rencontrent parfois des difficultés supplémentaires à subvenir à leurs besoins de base (Bouchamma, 2009; Fleury, 2007). De ce fait, la gratuité des services d'accueil et d'intégration des nouveaux arrivants représente effectivement l'un des principaux attraits pour susciter l'adhésion des familles immigrantes (De Montigny et al., 2015). Grâce aux faibles coûts associés aux services des organismes communautaires, ces derniers sont à tout le moins abordables, ce qui permet de desservir une clientèle plus large et de rejoindre plus particulièrement les populations vulnérables, dont les familles immigrantes (Chevalier et al., 2013).

Enfin, la mixité de la clientèle au sein des groupes et du camp est également apparue comme un aspect important de nos résultats. L'idée de mixité des groupes réfère ici à la présence de contacts entre les jeunes ne parlant pas la même langue maternelle ou n'ayant pas les mêmes origines ethnoculturelles, et d'un point de vue plus large, entre les élèves fréquentant les classes d'accueil et ceux plus avancés dans leur apprentissage du français provenant du secteur régulier. Cet aspect n'était toutefois pas systématiquement mis de l'avant dans l'ensemble des camps, et ce, malgré que la mixité des groupes soit un aspect structurel primordial qui ressort également dans les écrits scientifiques. Selon certains auteurs (Mady et Garbati, 2014), la mixité des groupes formés par des élèves provenant des classes de francisation et d'élèves francophones favoriserait en effet une exposition avantageuse des jeunes à la langue ce qui contribuerait à leur apprentissage.

Des écrits au sujet des classes d'accueil visant à développer les compétences langagières chez les jeunes identifient aussi que la mixité comme étant une condition gagnante pour favoriser l'intégration des jeunes immigrants et contribuer à réduire leur isolement (Allen, 2006; Mc Andrew, 2001; Steinbach, 2010). Dans un contexte de mixité, les jeunes immigrants nouvellement arrivés sont effectivement exposés au français ce qui leur démontre de manière concrète l'utilité d'apprendre cette langue d'usage. Dans ce sens, Armand (2005) dénonce d'ailleurs que les jeunes arrivants peuvent être marginalisés en étant placés dans des groupes à l'écart limitant ainsi les échanges sociaux et linguistiques avec d'autres jeunes qui ont une maîtrise plus avancée du français. C'était d'ailleurs le cas pour trois camps sur quatre au sein desquels les groupes de jeunes issus des classes d'accueil étaient complètement isolés et localisés à un autre endroit que les groupes de jeunes du secteur régulier. En contrepartie, l'un des camps a favorisé la mixité en intégrant ces deux groupes de jeunes dans les groupes d'animation. En lien avec les écrits scientifiques sur le sujet, cette initiative a permis d'exposer de manière plus avantageuse les jeunes immigrants à la langue française. Pour conclure, la durée de participation, les coûts et la mixité de la clientèle sont des composantes structurelles de la mise en œuvre des camps qui permettent d'exposer les jeunes participants de façon avantageuse au contenu, favorisant ainsi selon les acteurs rencontrés la francisation et la socialisation.

Recommandations pratiques

Les lignes qui suivent illustrent les pistes prioritaires nécessitant d'être adoptées à la lumière de nos résultats afin d'améliorer les services offerts dans les camps estivaux de francisation et de socialisation pour les jeunes élèves immigrants nouvellement arrivés. Ainsi, les six recommandations ci-dessous s'appuient sur les facilitateurs et les obstacles qui ont précédemment été présentés. Premièrement, il apparaît dans nos résultats que la formation destinée aux animateurs se démarque lorsqu'elle est adaptée en répondant aux besoins de ces derniers et en correspondant à la réalité de la clientèle du camp. En effet, la formation vise à offrir un sentiment de compétence aux animateurs dans leurs interventions auprès des jeunes immigrants nouvellement arrivés. En ce sens, toute formation offerte devrait avoir pour objectif de mieux outiller les animateurs en recommandant des stratégies gagnantes et concrètes, approuvées par la recherche, mais également adaptées à un contexte ludique, pour favoriser la francisation et la socialisation des jeunes. Pour certains, un accompagnement plus étroit et continu représenterait également une piste de solution,

ce qui leur permettrait d'obtenir de la rétroaction sur leurs interventions et de mieux planifier leurs activités. Cet ajout serait effectivement précieux pour recevoir une rétroaction constructive sous forme d'échanges avec un accompagnateur qualifié qui connaît la réalité de la clientèle des jeunes issus des classes d'accueil et pour soutenir l'équipe dans sa recherche de solutions selon les difficultés rencontrées au fil de l'été. Ceci est d'ailleurs en lien avec les écrits qui suggèrent qu'une formation continue, un soutien étroit auprès des intervenants et une approche collaborative sont des stratégies aidantes dans la mise en place de services auprès des jeunes immigrants et de leur famille (Guyon et al., 2011; Pouliot et al., 2015). Ce type de formation et d'accompagnement pourrait d'ailleurs aussi être pertinent pour les coordonnateurs et les responsables des camps, surtout lorsqu'il s'agit de camps accueillant pour une première fois de nouveaux arrivants, pour favoriser leur sensibilisation aux enjeux de l'intervention auprès des familles immigrantes.

Deuxièmement, à la lumière de nos résultats, il est recommandé que les animations puissent être davantage adaptées aux niveaux variés de français des jeunes, ce qui faciliterait leur compréhension des activités proposées. Pour ce faire, une meilleure connaissance du niveau de français moyen des jeunes qui participeront au camp, et ce, de façon préalable à la semaine préparatoire pour planifier des activités adaptées serait idéale. Cette connaissance qui pourrait être évaluée très rapidement lors de l'inscription permettrait, en effet, une anticipation des « difficultés » liées à la barrière de la langue et de mieux adapter les activités. Évidemment, ces adaptations contribueraient à mieux répondre aux besoins et à susciter l'intérêt et la motivation des jeunes. Bref, tant la réalité hétérogène dans laquelle ils vont travailler que le niveau linguistique initial des jeunes devraient être connus des animateurs afin de mieux les préparer et qu'ils y restent sensibles tout l'été. De la même façon, diverses stratégies devraient être appliquées pour favoriser l'utilisation et l'apprentissage du français lors des activités. En effet, une connaissance de stratégies variées de la part des animateurs apparaît comme nécessaire afin de rejoindre tous les jeunes qui n'ont pas tous la même compréhension des explications verbales ou des démonstrations, par exemple. Aussi, une période suffisante de planification de la programmation au début du camp devrait être offerte en plus de moments d'ajustement en cours d'été. Celle-ci devrait comprendre des activités structurées, mais aussi inclure des périodes libres qui favorisent la socialisation. La réalisation d'activités d'éveil aux langues et d'exploration de la diversité des cultures d'origine représente aussi une piste intéressante pour favoriser la francisation et la socialisation.

Troisièmement, les résultats suggèrent que les attitudes du personnel ont une influence sur la qualité de la mise en œuvre par le biais du développement d'une relation de confiance avec les jeunes et d'une cohésion dans le travail d'équipe. D'une part, les attitudes de l'équipe d'animation devraient idéalement tendre vers la bienveillance en respectant le rythme et le niveau de compréhension de chaque jeune, en intégrant les jeunes à l'écart, en répondant au besoin affectif de tous les jeunes, pour que chacun se sente écouté et considéré, etc. Par ailleurs, le camp devrait être un environnement sécurisant pour les jeunes en offrant un contexte stable et prévisible qui influence positivement la qualité de leur expérience. Ainsi, il est aussi recommandé d'assurer une certaine stabilité de l'animateur auprès de son groupe de jeunes dans la mesure du possible. Puis, une certaine sensibilité aux différences ethnoculturelles et aux traumatismes permettrait de mieux positionner les animateurs pour comprendre certains comportements des jeunes, ce qui soutient encore une fois la pertinence et la richesse du savoir-être de l'équipe. D'autre part, avec une clientèle présentant des défis particuliers, il s'avère encore plus pertinent d'avoir une équipe qui collabore et qui s'entraide. Nous recommandons donc la mise en place de moyens concrets favorables à l'établissement et au maintien d'un climat relationnel positif à l'intérieur du camp. Des rencontres d'équipe prévues à l'horaire qui favorisent les échanges, la concertation et le soutien ainsi que la division des responsabilités sont, entre autres, des stratégies concrètes pour faciliter cette collaboration et installer une atmosphère positive au sein de l'équipe.

Quatrièmement, une révision de la durée de participation au camp est recommandée afin de la rendre optimale à la lumière des propos recueillis dans le cadre de l'étude. En effet, la durée d'exposition des jeunes au camp semble influencer l'atteinte des objectifs ciblés. Une fréquentation minimale de plusieurs semaines (idéalement un mois) serait en effet optimale afin d'obtenir les bénéfices escomptés. Cela permettrait aux jeunes de se familiariser avec le milieu et de développer une confiance vis-à-vis des animateurs et des autres jeunes participants favorisant ainsi leur engagement et leur ouverture pour faire des apprentissages.

Cinquièmement, l'adoption de stratégies pour rendre accessible le programme à un nombre plus important de jeunes doit être envisagée afin de rejoindre la clientèle ciblée, dans le cas présent, les familles immigrantes nouvellement arrivées au pays. Nous faisons ici référence aux coûts d'inscription qui se doivent d'être adaptés à la réalité des familles ciblées. Ainsi, nous encourageons de rendre les camps destinés aux jeunes immigrants disponibles, de manière gratuite

ou avec de très faibles coûts, afin d'assurer l'accessibilité du service et de solliciter une participation d'un plus grand nombre de jeunes.

Enfin, la promotion de la mixité apparaît également comme une composante indispensable dans la formation des groupes et dans les équipes de jeu (langues maternelles, cultures d'origine et genre) et souhaitable dans l'ensemble du camp favorisant la présence d'interactions entre les jeunes des classes d'accueil et les jeunes du régulier. Cette mixité semble effectivement pertinente pour assurer une exposition plus avantageuse des participants au français (expressif et réceptif) et au développement des habiletés sociales dans la création de nouveaux liens. En revanche, l'absence de contact avec des jeunes francophones issus du secteur régulier constitue un contexte peu représentatif de la réalité d'intégration dans la société d'accueil. Une autre piste de solution issue des résultats pour favoriser les échanges en français entre des jeunes qui ne parlent pas la même langue maternelle serait de diviser à certaines occasions les groupes de jeunes qui parlent la même langue, pour assurer davantage les échanges en français, sans toutefois proscrire ou limiter l'utilisation des langues d'origine. Décidément, la mixité de la clientèle devrait être automatiquement envisagée si le contexte le permet.

Forces et limites de l'étude

Nous reconnaissons certaines limites à la présente étude. D'une part, les jeunes participants sollicités pour participer aux groupes de discussion devaient avoir une maîtrise minimale du français, ce qui limitait considérablement les chances égales de participation pour tous les candidats. En ce sens, les jeunes qui ont été sélectionnés n'étaient pas représentatifs de l'ensemble des jeunes participants au camp. Bien que le type d'étude qualitative que nous avons conduite ne nécessite pas la représentativité, la réflexion pourrait être approfondie en questionnant des jeunes avec des niveaux différents de maîtrise de la langue. En effet, la réalité des jeunes en contexte de francisation qui avaient le plus de difficulté n'a pas été nécessairement recueillie dans ces groupes de discussion. Les résultats reflètent donc que très peu cette réalité. Il aurait ainsi été intéressant de réaliser plusieurs groupes de discussion dans différentes langues maternelles pour rejoindre une plus grande variété de jeunes avec des expériences de francisation différentes et ainsi de potentiellement rendre compte de l'expérience particulière des jeunes en plus grandes difficultés. D'autre part, les familles des jeunes participants inscrits n'ont pas été consultées dans cette

démarche évaluative. Il s'agit d'une piste supplémentaire intéressante qui pourrait être envisagée afin de recueillir le point de vue des familles sur la mise en œuvre du camp et de documenter leurs craintes, leurs réticences face à l'inscription, leurs suggestions pour l'avenir, etc. Cela aurait également été avantageux afin d'obtenir une rétroaction quant à leur perception par rapport au camp, informations précieuses dans l'organisation de leur promotion. Ensuite, l'ensemble des entrevues et des groupes de discussion se sont tenus avant la compilation et l'analyse des résultats, ce qui a restreint les opportunités d'approfondir les éléments qui sont ressortis dans les entretiens comme ayant favorisé ou nui à la mise en œuvre des camps. En contrepartie, cela a permis de diriger les entrevues avec une plus grande ouverture et réceptivité. Bref, les thèmes centraux ont tous été considérés dans les analyses bien qu'involontairement certaines considérations plus secondaires n'aient peut-être pas été retenues. Par ailleurs, les résultats obtenus lors des groupes de discussion peuvent avoir été teintés par l'effet de désirabilité sociale. Il est possible que certains participants aux groupes de discussion aient été réticents à partager leurs critiques devant les autres membres de leur équipe ou en présence de l'équipe de recherche, et ce, malgré nos efforts d'ouverture à ce type de rétroaction quant à la mise en œuvre. Comme il était difficilement envisageable de rencontrer chaque animateur individuellement, il serait toutefois intéressant d'inclure des questionnaires écrits auxquels il serait possible pour les animateurs de répondre à tête reposée et de manière anonyme. Cela permettrait d'avoir accès aux véritables opinions et laisserait une plus grande place aux idées des animateurs gênés par exemple. Quant aux séances d'observation, la comparabilité des milieux a été quelques fois compromise compte tenu de la variabilité dans les évaluateurs présents sur le terrain pour collecter les données. Une stratégie pertinente pour réduire les biais quant aux données recueillies aurait été de conserver les mêmes observateurs pour l'ensemble des séances et de les réaliser en dyade, en observant les mêmes séances en même temps, ce qui est reconnu pour augmenter la validité et la fidélité des données des recherches qualitatives (Silverman et al., 1990). En somme, il faut reconnaître que la présence d'une évaluation dans un milieu incite également les acteurs sur le terrain à modifier de façon avantageuse leur pratique (Dagenais, 2009). La présence des évaluateurs peut donc avoir encouragé indirectement une application plus assidue des stratégies recommandées aux formations par exemple.

Nonobstant, cette recherche demeure innovante puisqu'elle s'intéresse à un domaine d'actualité très peu étudié. Ce mémoire représente donc une contribution significative en termes de

connaissances liées aux services extrascolaires offerts aux jeunes immigrants nouvellement arrivés au pays. En effet, compte tenu du peu de connaissances empiriques bien établies dans les écrits scientifiques sur le sujet, il s'avère judicieux d'avoir entrepris une démarche qualitative afin de décrire la mise en œuvre dans les camps pour laquelle les processus n'avaient pas été encore définis (Rossi et al., 2004). Le choix du devis de recherche représente d'ailleurs une première grande force de cette étude dans le sens où il a contribué à l'exploration approfondie des expériences vécues par les acteurs impliqués dans la mise en œuvre des camps grâce aux entrevues individuelles, aux groupes de discussion et aux séances d'observation (Patton, 2002). Les conclusions découlent donc des réflexions des acteurs eux-mêmes, mettant en lumière leur expérience concrète du programme et leurs besoins qui y sont associés. Puis, le choix du devis regroupe également l'adoption d'une approche naturaliste qui permet une validité écologique étant donné que le programme a été évalué tel que livré dans son contexte réel d'implantation. Ainsi, les analyses qualitatives représentent une force dans la présente recherche qui a été réalisée en collaboration avec les milieux et qui permet ainsi de réinvestir les résultats directement dans la pratique (Chagnon et Gervais, 2011). Les pistes d'améliorations ont effectivement plus de chance d'être bien accueillies par les acteurs dans les camps puisqu'elles ont été rédigées en fonction de leurs réalités. Deuxièmement, la qualité de la collecte de données mérite également d'être soulignée parmi les grandes forces de l'étude. En effet, la multiplicité des sources dans la collecte de données de cette étude permet de rendre compte du point de vue diversifié des différents acteurs impliqués dans le projet et augmente la crédibilité des résultats. De plus, quatre cas permettaient de dresser différents portraits et de récolter différentes expériences de mise en œuvre avec chacune leurs forces et leurs défis offrant un éventail plus large de résultats. L'étendue des observations représente également une force méthodologique étant donné que trois temps de mesure ont été compris et qu'elles ont été recueillies sur le terrain par deux observateurs. L'étudiante-chercheuse était présente pour l'ensemble de ces observations, assurant une continuité, et accompagnée d'un deuxième observateur pour favoriser une objectivation des données récoltées. Bref, ce mémoire présente une troisième force significative dans sa volonté à dégager des propositions d'amélioration en lien avec la mise en œuvre des camps, ce qui contribue ultimement à la diffusion du programme.

Implications pour la recherche

Cette première évaluation répond aux besoins exprimés par les milieux et les organismes partenaires dans la pérennisation des camps estivaux de francisation et de socialisation pour les jeunes immigrants nouvellement arrivés. Toutefois, d'autres études demeurent nécessaires pour approfondir et étendre les connaissances sur le phénomène. La poursuite des recherches quant à la mise en œuvre de camps similaires permettrait d'améliorer la compréhension sur les enjeux rencontrés dans le déploiement de telles interventions auprès de cette clientèle. Les limites détaillées ci-haut soulèvent différentes pistes pour les recherches futures telles que sonder les jeunes qui maîtrisent moins bien le français. De plus, une analyse documentaire plus approfondie des documents internes tels que les dépliants promotionnels des camps et les présentations PowerPoint des formations destinées aux animateurs, permettrait des recommandations plus précises sur les démarches mises en place pour recruter les participants ainsi que pour former et accompagner le personnel. Les outils utilisés pour collecter les données dont le canevas d'observation et les guides d'entrevues et de groupes de discussion mériteraient d'être révisés à la lumière des résultats afin de s'intéresser plus spécifiquement aux principales conditions gagnantes identifiées par les acteurs sur le terrain. Cela permettrait de centrer davantage les futurs résultats sur les objectifs de francisation et de socialisation orientant ainsi une prochaine étude sur l'évaluation des effets afin de documenter l'impact de ces camps estivaux. Les recherches futures pourraient donc évaluer les progrès au niveau de la francisation et de la socialisation pour mettre en lumière l'efficacité des programmes. Cet apport supplémentaire permettrait de justifier la pertinence de ces services, bien qu'il soit d'abord nécessaire de bien comprendre ce qui est implanté dans les camps grâce à une évaluation de la mise en œuvre.

Conclusion

En somme, le présent mémoire souligne les enjeux impliqués, soit les facilitateurs et les obstacles, dans la mise en œuvre de camps estivaux de francisation et de socialisation destinés aux jeunes immigrants nouvellement arrivés au Canada. Les principaux enjeux impliqués dans cette mise en œuvre concernent la formation de l'équipe d'animation, la nature et la flexibilité de la programmation, la cohésion dans le travail d'équipe et le développement de relation de confiance avec les jeunes, la durée de participation, les coûts liés à la participation aux camps ainsi que la mixité de la clientèle. De telles connaissances quant aux forces et aux défis rencontrés par les acteurs impliqués dans l'implantation de camps estivaux auprès de cette clientèle spécifique représentent une richesse précieuse pour la pratique. L'évaluation descriptive réalisée dans le cadre de ce mémoire se veut effectivement utile pour les milieux afin de soutenir les intervenants dans la mise en place de leurs activités estivales. Enfin, les résultats démontrent la nécessité de réfléchir aux conditions de mise en œuvre avant de déployer de tels programmes et permettent d'identifier des conditions gagnantes pour faciliter leur mise en place. Ces contributions s'avèrent significatives et essentielles dans l'adaptation des services qui visent l'intégration des jeunes immigrants nouvellement arrivés.

Références

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Olson, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72(2), 167-180.
<https://doi.org/10.1177/000312240707200202>
- Alexander, K. L., Pitcock, S. et Boulay, M. C. (2016). *The summer slide: What we know and can do about summer learning loss*. Teachers College Press.
- Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new-immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2), 251-263.
<https://doi.org/10.1080/13603110500256103>
- Alvarado, E. (1993). Les jeunes des communautés culturelles. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 211-226. <https://doi.org/10.7202/032256ar>
- Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires. *Alterstice*, 2(2), 103-116.
[https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/viewFile/Amin_Alterstice2\(2\)/pdf](https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/viewFile/Amin_Alterstice2(2)/pdf)
- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M. C. et Mc Andrew, M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology*, 87(3), 456-477. <https://doi.org/10.1111/bjep.12159>
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, Société et Solidarité*, 4(1), 141-152. <https://doi.org/10.3406/oss.2005.1035>
- Armand, F. (2013). Former les futurs enseignants à œuvrer en contextes de diversité : une priorité au Québec. *Québec français*, (168), 83-85. <http://id.erudit.org/iderudit/68674ac>
- 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. <https://doi.org/10.7202/018089ar>
- 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. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, (48), 37-55. <https://doi.org/10.4000/lidil.3311>
- Armand, F., Maynard, C., Saboundjian, R. et Venne, É. (2014). Accueillir les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire : tout un défi! *Québec français*, (171), 24-25.
<https://id.erudit.org/iderudit/71211ac>

- Armand, F., Rousseau, C., Lory, M.-P. et Machouf, A. (2011). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante: les dynamiques de l'établissement*. Presses de l'Université de Montréal.
- Aronowitz, M. (1984). The social and emotional adjustment of immigrant children: A review of the literature. *International Migration Review*, 18(2), 237-257.
<https://doi.org/10.1177/019791838401800203>
- Bash, L. (2005). Identity, boundary and schooling: perspectives on the experiences and perceptions of refugee children. *Intercultural Education*, 16(4), 351-366.
<https://doi.org/10.1080/14675980500303829>
- Bationo, J. C., Choquette, M. et Marengère-Labrie, S. (2017). *Recension sur les pratiques porteuses en intervention interculturelle*. Immigration – petite enfance – Capitale Nationale (IPECN).
<https://www.centremultiethnique.com/ewExternalFiles/IPECN%20No%203%20novembre%202017.pdf>
- Benoit, L., Barreteau, S. et Moro, M. R. (2015). « Phobie scolaire chez l'adolescent migrant », la construction identitaire dans une approche transculturelle. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 63(2), 84-90. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2014.05.001>
- Berry J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology : An International Review*, 46(1), 5-68. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M. et Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural society. *Applied Psychology*, 38(2), 185-206.
<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1989.tb01208.x>
- Berry, J. W. et Sam, J. (1997). Acculturation and adaptation. Dans J. W. Berry, M. Segall et C. Kagitçibasi (dir.), *Handbook of Cross-cultural Psychology* (p. 291-326). Allyn & Bacon.
- Berry, J. W. et Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(3), 191-207. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.11.007>
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. et Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303-332.
<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Black, J. et Mendenhall, M. (1991). The U-Curve adjustment hypothesis revisited: A review and theoretical framework. *Journal of International Business Studies*, 22(2). 225-247.
<https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8490301>

- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1025747ar>
- Bouchamma, Y. (2009). La réussite scolaire des élèves immigrants : facteurs à considérer. *Revue Vie Pédagogique*, (152), 72-80.
- Bouchamma, Y. (2015). *L'école et l'immigration : défis et pratiques gagnantes*. Éditions de la francophonie.
- Bourhis R. Y. et Bougie E. (1998). Le modèle d'acculturation interactif : une étude exploratoire. *Revue Québécoise de Psychologie*, 19(3), 75-114.
- Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Dunod.
- Bustamante, K. (2008). *Whose nature?: Exploring the link between wilderness, belonging and residential summer camp use among Canadian immigrants* [mémoire de maîtrise, Ryerson University]. Ryerson Library Digital Repository. <https://digital.library.ryerson.ca/islandora/object/RULA%3A595>
- Clarkson, M. (2005) La santé des immigrants récents au Québec : une intégration à adapter et à parfaire. *Santé, Société et Solidarité*, (1), 121-128. <https://doi.org/10.3406/oss.2005.1032>
- Chevalier, S., Latulippe, D. et Nicolas, J. (2013). *Portrait montréalais des besoins de la population et du milieu communautaire : une équation à revoir!* Réseau Alternatif et Communautaire des Organismes (RACOR) en santé mentale de l'île de Montréal. <https://racorsm.org/sites/default/files/uploaded-documents/portraitsynthesefinalaveccouverture.pdf>
- Chiasson, N. (1998). Le soutien à l'intégration et la formation aux compétences interculturelles. *Revue québécoise de psychologie*, 19(3), 251-269.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal. (2020, avril). *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>
- Commission scolaire de Montréal. (2017). *La classe d'accueil au préscolaire et au primaire*. <http://cybersavoir.csdm.qc.ca/saf-pp/combien-de-temps-un-eleve-peut-il-frequenter-la-classe-daccueil%E2%80%89/>
- Compton-Lilly, C., Papoi, K., Venegas, P., Hamman, L. et Schwabenbauer, B. (2017). Intersectional identity negotiation: The case of young immigrant children. *Journal of Literacy Research*, 49(1), 115-140. <https://doi.org/10.1177/1086296X16683421>
- Cooper, H. (2003). *Summer Learning Loss: The Problem and Some Solutions*. ERIC Digest.

- Dane, A. V. et Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23-45. [https://doi.org/10.1016/s0272-7358\(97\)00043-3](https://doi.org/10.1016/s0272-7358(97)00043-3)
- Davies, S., Aurini, J., Milne, E. et Pierre, J. J. (2015). Les effets des programmes d'été de littératie : Les théories sur les opportunités d'apprentissage et les élèves « non traditionnels » dans les écoles de langue française en Ontario. *Canadian Journal of Sociology*, 40(2), 189-222. <https://doi.org/10.2307/canajsocicahican.40.2.189>
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2011). Le choix des modèles de service offerts aux élèves issus de l'immigration au Québec : entre réalisme, tradition et innovation. *Thèmes canadiens* (hiver 2011), 29-34.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012a). Entre métropoles et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones. *Diversité Urbaine*, 12 (1), 69-85. <https://doi.org/10.7202/1019212ar>
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012b). *Projet de recherche. Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration.* https://www.lli.ulaval.ca/fileadmin/llt/fichiers/actualites/Rapport_publiczdk.pdf
- De Montigny, F., Brodeur, N., Gervais, C., Pangop, D. et Ndengeyingoma, A. (2015). Regard sur des enjeux rencontrés par les pères immigrants au Québec. *Alterstice*, 5(1), 23-34.
- Denault, A.-S. et Guay, F. (2017). Motivation towards extracurricular activities and motivation at school: A test of the generalization effect hypothesis. *Journal of Adolescence*, 54, 94-103. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.013>
- Dobson, J., Maheux, H. et Chui, T. (2011). *Statut des générations : les enfants nés au Canada de parents immigrants.* Statistique Canada. https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011003_2-fra.cfm
- Duong, L. et Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 73-105. <https://doi.org/10.7202/038491ar>
- Dupéré, V., Archambault, I. et Tardif-Grenier, K. (2020). *Interruptions scolaires : que nous disent les études sur le « recul estival » et que peut-on déduire dans le contexte de l'interruption lié aux mesures sanitaires?* Réseau réussite Montréal. <https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/covid-19-et-reussite-educative/la-perse-des-acquis-pendant-les-interruptions-scolaires/>
- Dupriez, V. et Cornet, J. (2005). Analyse transversale. Dans V. Dupriez et J. Cornet (dir), *La rénovation de l'école primaire : Comprendre les enjeux du changement pédagogique* (p. 169-184). De Boeck Supérieur.

- Durlak, J. A. (1998). Why program implementation is important. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 17(2), 5-18. https://doi.org/10.1300/J005v17n02_02
- Durlak, J. A. et DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3), 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- El-Assal, K., Fields, D., Homsy, M., Savard, S. et Scarfone, S. (2019). *Seuils d'immigration au Québec : analyse des incidences démographiques et économiques*. Institut du Québec. https://www.institutduquebec.ca/docs/default-source/default-document-library/201905-immigration_vf.pdf?sfvrsn=0
- Fleury, D. (2007). *Étude de la pauvreté et de la pauvreté au travail chez les immigrants récents au Canada*. Ressources Humaines et Développement Social Canada. http://publications.gc.ca/collections/collection_2008/hrsd-rhdsc/HS28-121-2007F.pdf
- Fleury, R. (2013). Favoriser l'usage du français en milieu plurilingue : défis et réussites. *Québec français*, (168), 48-49. <https://id.erudit.org/iderudit/68661ac>
- Fuligni, A. (2001). A comparative longitudinal approach to acculturation among children from immigrant families. *Harvard Educational Review*, 71(3), 566–578. <https://doi.org/10.17763/haer.71.3.j7046h63234441u3>
- Furnham, A. et Bochner, S. (1986). *Culture shock, psychological reactions to unfamiliar environments*. Methuen.
- Gaudet, É. (2011). *Relations interculturelles : comprendre pour mieux agir* (2^e éd.). Modulo.
- Georgiades, K., Boyle, M. H. et Duku, E. (2007). Contextual influences on children's mental health and school performance: The moderating effects of family immigrant status. *Child Development*, 78(5), 1572-1591. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01084.x>
- Goguikian Ratcliff, B. (2009). L'enfant réfugié en consultation : quelques considérations cliniques sur l'évaluation interculturelle. *Pratiques psychologiques*, 15(4), 493-502. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2009.02.001>
- Gosselin-Gagné, J. (2012). *Résilience scolaire chez les élèves allophones du primaire récemment Immigrés* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8517/Gosselin-Gagne_Justine_2012_memoire.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Ghuman, P. (2003). *Double loyalties: South Asian adolescents in the west*. University of Wales Press.

- Guyon, S., Saint-Arnault, C., Daouzli, S. et Marsolais, M. (2011). *L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec. Perspectives des organismes communautaires au service des nouveaux arrivants*. Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI). <http://tcri.qc.ca/volets-tcri/jeunes/publications-volet-jeunes/199-l-integration-des-enfants-et-des-jeunes-immigrants-de-premiere-generation-au-quebec-perspective-des-organismes-communautaires-au-service-des-nouveaux-arrivants>
- Haagen, J. F. G., Heide, F. J. J., Mooren, T. M., Knipscheer, J. W. et Kleber, R. J. (2017). Predicting post-traumatic stress disorder treatment response in refugees: Multilevel analysis. *British Journal of Clinical Psychology*, 56(1), 69-83. <https://doi.org/10.1111/bjc.12121>
- Hyman, I., Beiser, M. et Vu, N. (1996). The mental health of refugee children in Canada. *Refugee : Canada's Journal on Refugees*, 15(5), 4-8. <https://doi.org/10.25071/1920-7336.21885>
- Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. (2018). *Rapport annuel au Parlement sur l'immigration*. <https://www.canada.ca/content/dam/ircc/migration/ircc/francais/pdf/pub/rapport-annuel-2018.pdf>
- Ives, N., Algawama, H., Kline, P., Morland, L., Rabiau, M. et Gonzalez, E. (2019). *Exploring belonging: Experiences of refugee children and families in Camp Cosmos*. Child & Youth Refugee Research Coalition. https://dalspace.library.dal.ca/bitstream/handle/10222/76395/Camp%20Cosmos%20Final%20Report%20to%20CYRRC_3B%20Ives.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28(1), 171-190. <https://doi.org/10.7202/007154ar>
- Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, 9(2), 17-37.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265–289. <https://doi.org/10.7202/019681ar>
- Kanouté, F., Charrette, J., André, J., Rachédi, L. et Rahm, J. (2014). Dynamiques d'établissement, enjeux scolaires et ressources communautaires : point de vue de parents d'origine haïtienne et d'intervenants. *Revue Diversité urbaine*, 14(2), 31-50. <https://doi.org/10.7202/103542ar>
- Kanouté, F., Lavoie, A., Guennouni, R. et Charrette, J. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice*, 6(1), 13-25. <https://doi.org/10.7202/1038275ar>
- Keyes, E. F. (2000). Mental health status in refugees: An integrative review of current research. *Issues in Mental Health Nursing*, 21(4), 397-410. <https://doi.org/10.1080/016128400248013>

- Kirk, J. (2002). *Les enfants touchés par la guerre dans les écoles de Montréal*. Conseil scolaire de l'île de Montréal. http://www.cgtsim.qc.ca/images/documents/enfants_guerre.pdf
- Laframboise, Y. et Lortie, A.-M. (1980). Les classes d'accueil. *Québec français*, (37), 64-66.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. University of California Press.
- Legault, G., Oxman-Martinez, J., Guzman, P., Gravel, S. et Turcotte, G. (2000). La séparation familiale en contexte migratoire : conflits parents-enfants. *Interactions*, 4(1), 59-76.
- Legault, G. et Rachédi, L. (2008). *L'intervention interculturelle* (2e éd.). Gaëtan Morin Éditeur.
- Lemaire, E. (2012). Portraits de mineurs isolés étrangers en territoire français : apprendre en situation de vulnérabilité. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 31(1), 31-53. <https://doi.org/10.3917/rief.031.0031>
- López, I. R. et Contreras J. M. (2005). The best of both worlds: Biculturalism, acculturation and adjustment among young mainland Puerto Rican mothers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(2), 192-208. <https://doi.org/10.1177/0022022104272901>
- Mady, C. et Garbati, J. (2014). *Faire appel à d'autres compétences langagières pour favoriser l'apprentissage d'une langue seconde* (Monographie n°51). http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_otherLanguagesFr.pdf
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école: le débat québécois dans une perspective comparative*. Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Ledent, J. et Ben Salah, H. (2009). Le cheminement scolaire des jeunes non francophones à Montréal. *Vie pédagogique*, 152, 64-71.
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J. et Sweet, R. (2011). Les carrières scolaires des jeunes allophones à Montréal, Toronto et Vancouver: une analyse comparative. *Migration and Integration*, 12(4), 495-515. <https://doi.org/10.1007/s12134-011-0200-x>
- Mc Andrew, M. et Ledent, J. (2012). La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire de langue française : une comparaison entre la première et la deuxième génération. *Diversité urbaine*, 12(1), 7-25. <https://doi.org/10.7202/1019209ar>
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., Ait-Said, R. et Balde, A. (2013). Le profil et le cheminement scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire : un portrait statistique. *Cahiers québécois de démographie*, 42(1), 31-55. <https://doi.org/10.7202/1017097ar>

- Mc Andrew, M et Bakhshaei, M. (2015). *La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis*.
<https://conference.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/06/Mixite-ethnoculturelle-Chap.-2-La-diversite%CC%81-ethnoculturelle-35-56-1.pdf>
- Mc Andrew, M., Alhassane, B., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- Melzak, S. et Blackwell, D. (2000). *Far from the battle but still at war: Troubled refugee children in school*. Understanding Childhood.
- Messier, M. (1997). *Les modèles de service réservés aux élèves nouveaux arrivants dans le système scolaire : une étude comparée entre Montréal et Toronto* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Université de Montréal.
- Ministère de la Famille. (2013). *Guide pour l'élaboration d'une politique d'intégration des enfants de nouveaux arrivants et de gestion de la diversité dans les services de garde éducatifs*. Gouvernement du Québec.
https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/guide_diversite.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Guide de déclaration de l'effectif scolaire des jeunes en formation générale (DCS)*. Gouvernement du Québec.
<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs15201>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2012). *Rapport de recherche. Caractéristiques et éléments relatifs au cheminement scolaire des élèves financés. Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français de 1998-1999 à 2007-2008*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/RapportRecherche_ProgAccueilSoutienApprenFrancais1998-1999_2007-2008_PASAF_2.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014a). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 1. Portrait des élèves – Soutien au milieu scolaire*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014b). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 2. Organisation des services*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_2_OrganisationServices.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014c). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_de_cisionnelle/14-00280_portrait_stat_eleve_issu_immigration_2011_2012.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014d). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire. Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_integracion-linguistique-scolaire-sociale-primaire_2014.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014e). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_integracion-linguistique-scolaire-sociale-secondaire.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Initiatives en milieu scolaire Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Initiatives-milieu-scolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2019). *Soutien au milieu scolaire. Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle (publication annuelle – 2019-2020)*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire.PDF
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2018). *Portrait de l'immigration Permanente au Québec selon les catégories d'immigration : 2013-2017*. Gouvernement du Québec.
http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2013-2017.pdf
- Mohamed, S. et Thomas, M. (2017). The mental health and psychological well-being of refugee children and young people: An exploration of risk, resilience and protective factors. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 33(3), 249-263. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1300769>
- Mokounkolo, R. et Pasquier, D. (2008). Stratégies d'acculturation : cause ou effet des caractéristiques psychosociales ? L'exemple de migrants d'origine algérienne. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 79(3), 57-67. <https://doi.org/10.3917/cips.079.0057>
- Mosselson, J. (2006). Roots and routes: A re-imagining of refugee identity constructions and the implications for schooling. *Current Issues in Comparative Education*, 9(1), 20-29.

- Nations Unies. (1951). *Convention relative au statut des réfugiés. Convention et protocole relatifs au statut des réfugiés.*
<http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/StatusOfRefugees.aspx>
- Navert, V. (2016). La rencontre de l'autre : un tremplin pour le développement de la compétence interculturelle des enseignants. *Cahiers du GERACII*, 1(1), 30-41.
https://geracii.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/33/2016/11/Art_Navert.pdf
- Nolin, R. (2015). Développer des stratégies interlinguales pour soutenir l'apprentissage du français. *Québec français*, (174), 100-102. <https://id.erudit.org/iderudit/73656ac>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin.
- Papazian-Zohrabian, G. (2013). Le deuil traumatique chez l'enfant et son influence sur la construction de son identité. *Revue québécoise de psychologie*, 34(2), 83-100.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., Turpin-Samson, A., Hassan, G., Rousseau, C. et Aoun, R. (2019). 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. <https://doi.org/10.7202/1055569ar>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3e éd.). Sage Publications.
- Perreira, K. M., Harris, K. M. et Lee, D. (2006). Making it in America: High school completion by immigrant and native youth. *Demography*, 43(3), 511–536.
<https://doi.org/10.1353/dem.2006.0026>
- Pham, T. B. et Harris, R. J. (2001). Acculturation strategies among Vietnamese-Americans. *International Journal of Intercultural Relations*, 25(3), 279-300.
[https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(01\)00004-9](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(01)00004-9)
- Phinney, J. S., Chavira, V. et Williamson, L. (1992). Acculturation attitudes and self-esteem among high school and college students. *Youth and Society*, 23(3), 299–312.
<https://doi.org/10.1177/0044118X92023003002>
- Potocky-Tripodi, M. (2002). *Best practices for social work with refugees and immigrants*. Columbia University Press.
- Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515–545. <https://doi.org/10.7202/1026311ar>

- Pouliot, S., Gagnon, S. et Pelchat, Y. (2015). *La formation interculturelle dans le réseau québécois de la santé et des services sociaux : constats et pistes d'action*. Institut national de santé publique du Québec.
https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/2076_formation_interculturelle_reseau_sante.pdf
- Ridde, V. et Dagenais, C. (2009). *Approches et pratiques en évaluation de programme*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Robert, A.-M. et Gilkinson, T. (2012). *Santé mentale et bien-être des immigrants récents au Canada : données de l'Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada*. Citoyenneté et Immigration Canada.
<http://www.cic.gc.ca/francais/pdf/recherche-stats/sante-mentale.pdf>
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. et Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7th ed.). Sage Publications.
- Rousseau, C., Armand, F., Laurin-Lamothe, A., Gauthier, M. F. et Saboundjian, R. (2011). A pilot project of school-based intervention integrating drama and language awareness. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(3), 187-190. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00629.x>
- Rousseau, C., Drapeau, A. et Corin, E. (1997). The influence of culture and context on the pre- and post-migration experience of school-aged refugees from Central America and Southeast Asia in Canada. *Social Science and Medicine*, 44(8), 1115-1127.
[https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(96\)00243-2](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(96)00243-2)
- Roy, S. N. (2016). L'étude de cas. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (6e éd., p. 195-222). Presses de l'Université du Québec.
- Rudmin, F. W. (2003). Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration, and marginalization. *Review of General Psychology*, 7(1), 3-37.
<https://doi.org/10.1037/1089-2680.7.1.3>
- Rumbaut, R. et Portes, A. (dir.) (2001). *Ethnicities: Children of immigrants in America*. University of California Press.
- Sarot, A., Girard, L. C., Chomentowski, M., Revah-Lévy, A., Falissard, B. et Moro, M. R. (2017). L'insertion scolaire des élèves issus de l'immigration : enjeux et perspectives de prévention. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 65(3), 180-187.
<https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2017.03.006>
- Saulnier, G. (2011). Formation en intervention interculturelle dans un centre de réadaptation en déficience intellectuelle et trouble envahissant du développement. *Reflets: revue d'intervention sociale et communautaire*, 17(2), 127-148.
<https://doi.org/10.7202/1012132ar>

- Segal, U. A. et Mayadas, N. S. (2005). Assessment of issues facing immigrant and refugee families. *Child Welfare*, 84(5), 563-583.
- Silverman, M., Ricci, E. M. et Gunter, M. J. (1990). Strategies for increasing the rigor of qualitative methods in evaluation of health care programs. *Evaluation Review*, 14(1), 57-74. <https://doi.org/10.1177/0193841X9001400104>
- St-Laurent, N., Maraillet, E., Chastenay, M-H. et Tessier, C. (2008). *Le français et les jeunes*. Conseil supérieur de la langue française. http://cdi.merici.ca/csIf_quebec/francais_et_jeunes.pdf
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Statistique Canada. (2017, 25 octobre). *Immigration et diversité ethnoculturelle : faits saillants du Recensement de 2016*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/daily-quotidien/171025/dq171025b-fra.pdf?st=k60RMkQ->
- 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. <https://doi.org/10.1080/07908311003786711>
- Stewart, J. (2011). *Supporting refugee children: Strategies for educators*. University of Toronto Press.
- Symons, C. et Ponzio, C. (2019). Schools cannot do it alone: A community-based approach to refugee youth’s language development. *Journal Of Research in Childhood Education*, 33(1), 98-118. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1531450>
- Tardif-Grenier, K., Archambault, I., Lafantaisie, V. et Magnan, M. O. (2018). La collaboration école-famille immigrante: représentations d'administrateurs en milieu scolaire primaire socioéconomiquement défavorisé. *Canadian Journal of Education*, 41(4), 954-990.
- Tétreault, S., Desmarais, C., Marier-Deschênes, P., St-Germain, D., Rachédi, L., McLaughlin, D., Rogers, E., Piérart, G., Gulfi, A. et St-Pierre, M. C. (2014). Communication entre intervenants œuvrant auprès de l’enfant d’âge préscolaire et les familles immigrantes : étude de la portée. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25,176-192. <https://doi.org/10.7202/1028220ar>
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Torres, L. (2010). Predicting levels of Latino depression: Acculturation, acculturative stress, and coping. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(2), 256–263. <https://doi.org/10.1037/a0017357>

- Torres, L. et Rollock, D. (2007). Acculturation and depression among Hispanics: The moderating effect of intercultural competence. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(1), 10-17. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.13.1.10>
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives*, (5), 38-45.
- Van Ngo, H. (2008). A critical examination of acculturation theories. *Critical Social Work*, 9(1), 1-6. <https://doi.org/10.22329/csw.v9i1.5762>
- Van Ngo, H. et Schleifer, B. (2005). Regard sur les enfants et les jeunes immigrants. *Canadian Issues*, 32-37.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et 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. <https://doi.org/10.7202/019682ar>
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage* (traduit par Françoise Sève). Éditions sociales.
- Wallace, M. et Frisken, F. (2004). Les défis liés à l'établissement des immigrants : votre municipalité est-elle prête? *Nos diverses cités*, (1), 155-159.
- Wei, M., Liao, K. Y. H., Chao, R. C. L., Mallinckrodt, B., Tsai, P. C. et Botello-Zamarron, R. (2010). Minority stress, perceived bicultural competence, and depressive symptoms among ethnic minority college students. *Journal of Counseling Psychology*, 57(4), 411-422. <https://doi.org/10.1037/a0020790>
- Wilson, R. M., Murtaza, R. et Shakya, Y. B. (2010). Pre-migration and post-migration determinants of mental health for newly arrived refugees in Toronto. *Canadian Issues*, 45-49.
- Zhou, M. (1997). Growing up American: The challenge confronting immigrant children and children of immigrants. *Annual Review of Sociology*, 23(1), 63-95. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.23.1.63>

Annexes

Annexe I

GUIDE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE (DÉBUT DU CAMP)

Responsables des camps

Accueil du participant et mise en contexte (5 minutes)

- Bonjour, merci d'être présent à cette discussion. Je m'appelle X, je suis étudiante à la maîtrise en psychoéducation et je vais vous poser quelques questions pour diriger la discussion.
- Je vous assure de la confidentialité des échanges qui auront lieu ici, c'est-à-dire que personne d'autre que nous n'aura accès à l'enregistrement, et toutes vos réponses seront dénominalisées, donc impossibles à associer à votre nom. Je vous demande aussi de faire de même : ce qui se dit ici reste ici.
- L'objectif aujourd'hui, c'est de connaître ce qui se fait dans votre camp (activités, sorties, etc.), ce qui est mis en place et les effets attendus.
- Sachez qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, on veut savoir ce que vous pensez vraiment.

Description du camp X

Nous aimerions d'abord en savoir un peu plus sur le camp X.

1. Comment est venue l'idée du camp X ? Qui est responsable de sa réalisation?
 - a. Selon vous, quelle pertinence ce projet a-t-il pour les élèves? À quels besoins le camp répond-il? Quels sont les objectifs de ce projet? Lequel est prioritaire selon vous?
2. Selon vous, quelle pertinence ce projet a-t-il pour les élèves?
 - a. À quels besoins le camp répond-il?
 - b. Quels sont les buts et objectifs du camp? Quel objectif est prioritaire selon vous?
 - c. Pensez-vous que la fréquentation du camp peut apporter des changements chez les jeunes, de quel ordre? (les changements perçus s'il y en a, sinon les changements souhaités)
3. Aviez-vous ciblé des « composantes essentielles » ou types d'activités, permettant d'assurer les bénéfices du camp ? Quels sont les ingrédients « actifs », c'est-à-dire qui sont au cœur de la réussite des objectifs du camp ?

**Ex. Avez-vous pensé d'avance à des éléments qui devaient absolument faire partie du camp pour assurer sa réussite ? Ex: activités de groupe, relation animateurs-jeunes, activités de diversité linguistique et culturelle, etc.*

Rôle et implication dans le camp X

Nous allons maintenant aborder les rôles et implications de chacun dans le camp X

4. Pourriez-vous identifier votre rôle dans le camp X ?
 - a. A-t-il eu des changements dans vos responsabilités depuis le début du projet ?
5. Avec qui travaillez-vous le plus souvent pour le bon déroulement des activités ?
6. Qu'avez-vous mis en place avant les semaines d'activités au camp pour faciliter/favoriser l'accueil des élèves immigrants (sélection, formation de l'équipe de travail, etc.)?
7. Pourquoi avez-vous pris la décision d'embaucher des aides-animateurs (du secondaire) ayant eux-mêmes passé par les classes d'accueil (le cas échéant) ?
 - a. Quels facteurs ont contribué à ce que ces jeunes postulent pour être aides-animateurs selon vous?
8. Quant au recrutement des familles, quelles sont les stratégies qui ont été mises en place pour les rejoindre ?
 - A. Comment ce recrutement s'est-il réalisé? Qui l'a organisé?
 - a. Des rencontres formelles ont-elles été réalisées auprès des parents pour présenter le projet? Animées par qui?
 - b. D'autres moments informels ont-ils permis de recruter les jeunes (ex : tournée des classes, discussion de cour d'école à la fin des classes, etc.)?
 - B. Quels étaient les outils utilisés (ex : dépliants, téléphones, traduction, etc.) ?
 - C. Ces stratégies étaient-elles efficaces? Pourquoi?
 - D. Quels ont été les défis?
 - E. Selon vous, quelles sont les conditions qui ont favorisé l'inscription des jeunes/l'adhésion des parents au camp?

- a. La gratuité/les faibles coûts semblent-ils une condition nécessaire ?
- b. Y a-t-il des familles qui ont été approchées et qui n'ont pas pris les services offerts ? Pourquoi ?
- c. Est-ce que certaines familles avaient/ont des réticences/craintes à confier leur enfant à un camp d'été ? Y a-t-il des craintes/méfiance/méconnaissance par rapport aux services offerts à l'extérieur de l'école comme un camp d'été ?
- d. Selon vous, les services offerts par le camp sont-ils adaptés aux réalités des familles ciblées (frais d'inscription, service de garde, heures, communications, etc.) ?

F. Y a-t-il eu une forme de « sélection » à faire? Comment s'est-elle réalisée?

G. Quelles sont vos recommandations pour des améliorations quant au recrutement ?

- 9. Selon vous, le personnel est-il suffisant, préparé et formé pour les fonctions qu'il doit remplir ?
- 10. Pensez-vous que la formation offerte par la CS aux animateurs en début de camp les a mieux préparés et outillés pour l'été? Avez-vous des exemples?
- 11. La coordination avec les partenaires associés au projet est-elle efficace pour permettre au projet d'avancer, aux activités d'être mises en œuvre ? Dans quelle mesure? (Ex: RRM, CS, etc.).
 - a. Quels sont les défis ou les problèmes rencontrés?
 - b. Qu'est-ce qui pourrait la faciliter?

Profils des familles et des jeunes participants

Maintenant, décrivez-nous un peu le profil des familles et des jeunes ayant bénéficié des camps.

- 12. Si vous deviez décrire les enfants et les familles ciblées par votre camp, que diriez-vous ? Peut-on voir certaines tendances ? (ex. de quelles origines, religions, langues parlées, scolarité, statut au Canada, etc.)
 - a. La présence de l'enfant au camp permet-elle aux parents de faire des démarches facilitant l'intégration (francisation, centre d'emploi, formation, emploi, en attente de...)?
 - b. Le projet offert vous semble-t-il faciliter l'arrivée au Québec (atténuer le choc culturel) ?

13. Quelles sont les principales caractéristiques des jeunes participants au camp ?
- Quels sont les principaux défis rencontrés par ces jeunes ?
 - Quelles sont leurs forces ?

Réalisation des activités prévues et réponse aux besoins perçus

Pouvez-vous nous décrire un peu une journée type au camp X? Pouvez-vous nous décrire les différences qu'il y a entre les différentes semaines/thématiques au camp?

14. Quelles sont les interventions et activités les plus courantes qui sont réalisées ? (fonctions, composantes, autres exemples)
15. Diriez-vous que le déroulement du camp est semblable à celui des années précédentes? *(Les aspects restés stables et ceux qui ont été modifiés)*
- En termes de: contenu des activités, calendrier des activités, clientèle, objectifs visés

Annexe II

GUIDE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE (FIN DU CAMP)

Coordonneurs des camps

Accueil du participant et mise en contexte (5 minutes)

- Bonjour, merci d'être présent à cette discussion. Je m'appelle X, je suis étudiante à la maîtrise en psychoéducation et je vais vous poser quelques questions pour diriger la discussion.
- Je vous assure de la confidentialité des échanges qui auront lieu ici, c'est-à-dire que personne d'autre que nous n'aura accès à l'enregistrement, et toutes vos réponses seront dénominalisées, donc impossibles à associer à votre nom. Je vous demande aussi de faire de même : ce qui se dit ici reste ici.
- L'objectif aujourd'hui, c'est de savoir si l'implantation du camp s'est passée comme prévu et s'il y a eu des ajustements en cours de route. Nous aimerions aussi savoir quels sont les éléments qui ont pu favoriser ou entraver la réalisation du camp et quels sont les changements observés chez les jeunes.
- Sachez qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, on veut savoir ce que vous pensez vraiment.

Rôle et implication dans le camp X

Nous allons maintenant aborder les rôles et implications de chacun dans le camp X

1. Pourriez-vous identifier votre rôle dans le camp X ?
 - a. A-t-il eu des changements dans vos responsabilités depuis le début du projet ?
2. Selon vous, le personnel était-il suffisant, préparé et formé pour les fonctions qu'il devait remplir?

Profils des familles et des jeunes participants

Maintenant, décrivez-nous un peu le profil des familles et des jeunes ayant bénéficié des camps.

3. Si vous deviez décrire les enfants et les familles ciblées par votre camp, que diriez-vous ?
Peut-on voir certaines tendances ? (ex. de quelles origines, religions, langues parlées, scolarité, statut au Canada, etc.)
 - a. La présence de l'enfant au camp permet-elle aux parents de faire des démarches facilitant l'intégration (francisation, centre d'emploi, formation, emploi, en attente de...)?

- b. Le projet offert vous semble-t-il faciliter l'arrivée au Québec (atténuer le choc culturel) ?
4. Quelles sont les principales caractéristiques des jeunes participants au camp ?
- a. Quels sont les principaux défis rencontrés par ces jeunes ?
 - b. Quelles sont leurs forces ?

Réalisation des activités prévues et réponse aux besoins perçus

5. Pouvez-vous nous décrire un peu une journée type au camp cet été? Quelles sont les interventions et activités les plus courantes qui ont été réalisées ?
6. Depuis l'ajout du volet classe d'accueil, avez-vous observé des changements dans la manière d'organiser ou de livrer les activités ? Est-ce qu'il y a eu des évolutions dans les façons de faire dans votre camp ou chez vos animateurs?
- a. Si oui, quels sont-ils et pourquoi sont-ils survenus ?
7. Qu'est-ce qui a changé ou qui n'a pas changé par rapport à ce qui était prévu initialement ? (*Les aspects restés stables et ceux qui ont été modifiés*)

En termes de:

- contenu des activités (composantes essentielles)
 - calendrier des activités
 - clientèle du camp
 - objectifs visés
8. Que pensez-vous des activités qui étaient proposées dans le cadre du camp?
- a. Qu'est-ce que vous conserveriez?
 - b. Qu'est-ce que vous modifierez?
 - c. Avez-vous eu des imprévus en cours de route? Avez-vous réalisé tout ce qui était prévu? Avez-vous des exemples?
9. Les contributions et ressources allouées aux activités pour le projet sont-elles suffisantes?

- a. Sinon, lesquelles seraient les plus importantes à ajouter ?
 - b. Si des ressources (humaines, matérielles, formations) ont été utiles, lesquelles sont les plus utiles au bon fonctionnement du camp ?
10. Y a-t-il eu des changements dans la composition de votre équipe depuis le début de l'implantation?
- a. Comment l'équipe s'est-elle ajustée si ça a été le cas?
11. Le camp est-il bien organisé?
- a. Comment les animateurs travaillent-ils les uns avec les autres ?
 - b. Comment se passe la communication au sein de l'équipe ?
 - c. Si une situation doit être réglée, comment cela se passe-t-il ? (Aborder les réunions d'équipe)
12. La présence des aides-animateurs a-t-elle été gagnante au final ? Qu'a apporté la présence des aides-animateurs?
13. Comment avez-vous trouvé le climat, l'ambiance au camp? Comment était le climat relationnel entre les jeunes (et avec les jeunes du régulier si applicable)? Et avec les animateurs?
14. Pensez-vous que les jeunes ont développé un sentiment d'appartenance au camp? Pourquoi?
15. De manière générale, est-ce que les jeunes étaient présents au camp quotidiennement ou plusieurs s'absentaient souvent?
16. Pensez-vous que l'évaluation et notre présence ont influencé les animateurs lors des journées d'observation? Comment? Qu'ont-ils fait de différent? Et pour les jeunes?

Fin de l'activité

17. Qu'avez-vous perçu comme changement chez les jeunes durant le camp? Pensez-vous que le camp leur a apporté ou appris quelque chose?
- Qu'est-ce qui a changé chez les jeunes entre le début et la fin de leur participation au camp? Qu'est-ce qui vous vient en tête? Pouvez-vous nous donner quelques exemples? Comment les jeunes ont-ils bénéficié du camp selon vous?
 - Comment pouvez-vous expliquer ces changements? Quels sont les éléments qui y ont contribué?
 - Qu'est-ce qui n'a pas changé chez les jeunes?
18. Croyez-vous que le camp correspond aux besoins des jeunes? Avez-vous des exemples?

Apprentissage du français, socialisation et découverte du Québec et de Montréal

19. Plus spécifiquement, avez-vous l'impression que leur participation au camp les a aidés au niveau de leur apprentissage du français? Ex. à parler davantage, à être motivé, à apprendre, etc. Si oui, pouvez-vous nous donner quelques exemples? Comment expliquez-vous cela? Quels sont les éléments qui y ont contribué?
20. Le fait que certains enfants étaient en apprentissage du français et parlaient différentes langues maternelles a-t-il constitué un enjeu particulier ? De quelle façon cette réalité a-t-elle été abordée dans le camp ? Quelles pratiques spécifiques, selon le cas, ont été mises en place ? Quels effets cela a-t-il eus sur les jeunes ?
21. Avez-vous l'impression que leur participation au camp les a aidés à socialiser et à se faire des amis? Si oui, pouvez-vous nous donner quelques exemples? Comment expliquez-vous cela? Quels sont les éléments qui y ont contribué?
22. Comment se sont déroulées les interactions entre les jeunes issus de différentes communautés : y a-t-il eu des enjeux, des défis, des rencontres positives (mieux-vivre ensemble) ?

23. Avez-vous l'impression que leur participation au camp les a aidés à mieux apprécier Montréal et/ou le Québec? Si oui, pouvez-vous nous donner quelques exemples? Comment expliquez-vous cela? Quels sont les éléments qui y ont contribué?

24. Quels sont les facteurs qui aident ou qui nuisent à la motivation des jeunes dans le camp? Pouvez-vous nous donner quelques exemples?

Forces et défis liés au projet

25. D'après vous, quelles sont les sources de succès du camp? À quoi est dû le bon déroulement du camp? Qu'est-ce qui a vraiment aidé/été gagnant dans la mise en place du camp? Quels seraient les aspects du projet à maintenir?

26. D'après vous, quels éléments ont plutôt nui (obstacles) à la mise en œuvre du projet ou à l'atteinte de ses objectifs?

27. Quels ont été les défis, enjeux et irritants auxquels vous avez été confrontés?

28. Avez-vous surmonté ces obstacles? Si oui, comment? Sinon, qu'avez-vous fait?

29. Qu'est-ce qui pourrait être modifié ou amélioré pour :

a. que ça fonctionne mieux? *Plus adapté et agréable pour les jeunes*

b. pour mieux atteindre vos objectifs? *Plus efficace*

30. Si vous aviez à recommencer le projet l'an prochain, que feriez-vous différemment?

a. Comme activités

b. Comme mode de fonctionnement (organisation, planification, rencontres d'équipe, etc.)

c. Autre?

31. Auriez-vous une ou des anecdotes à partager?

32. En quelques mots-clés, comment décririez-vous le camp

Annexe III

GUIDE DU GROUPE DE DISCUSSION (FIN DU CAMP)

Animateurs

Accueil des participants et mise en contexte (5 minutes)

- Bonjour, merci d'être présent à ce groupe de discussion dont je vais assurer l'animation. Je m'appelle X, je suis étudiante à la maîtrise en psychoéducation.
- Avant de commencer, je voudrais juste faire un petit tour de table pour connaître vos noms. J'en profite pour vous dire que je demande vos noms pour faciliter les tours de parole, mais que votre nom ne sera en aucun cas associé à ce que vous dites. Sentez-vous libre de répondre ce que vous pensez vraiment.
- Je vous assure de la confidentialité des échanges qui auront lieu ici, c'est-à-dire que personne d'autre que nous n'aura accès à l'enregistrement, et toutes vos réponses seront dénominalisées, donc impossibles à associer à votre nom. Je vous demande aussi de faire de même : ce qui se dit ici reste ici.
- L'objectif aujourd'hui, c'est de connaître votre perception de votre camp de jour.
- Sachez qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, on veut savoir ce que vous pensez vraiment.

Introduction

J'aimerais vous entendre sur le camp, sa clientèle et ses différentes activités.

1. Que pensez-vous du camp X?
2. En quoi est-il pertinent ou utile d'avoir un tel camp de jour destiné à des jeunes nouveaux arrivants qui fréquentent des classes d'accueil?

Sélection des participants

3. Qui sont les jeunes qui sont dans vos groupes au camp? Quelles sont leurs caractéristiques?
 - a. Quels sont les principaux défis rencontrés par ces jeunes?
 - b. Quelles sont leurs forces?

4. Avez-vous l'impression que le camp rejoint des élèves de tout horizon et de tout type de famille, ou bien les jeunes du camp ont des caractéristiques particulières? Lesquelles?
5. Croyez-vous que le camp correspond aux besoins de ces jeunes? Avez-vous des exemples?

Déroulement : Mise en œuvre de l'activité

6. Pouvez-vous nous décrire un peu une journée type au camp? Qu'est-ce que vous faites avec les jeunes?
7. Comment sont planifiées ces journées? Qui détermine la programmation des activités?
 - a. Comment avez-vous trouvé la planification et l'animation des activités pendant l'été? Est-ce que c'était facile ou difficile à planifier? Pourquoi? Avez-vous eu des imprévus en cours de route?
 - b. Est-ce que votre planification aurait été la même si vous étiez dans un camp de jour où tous les élèves parlent couramment le français? Qu'avez-vous fait de différent en fonction de la clientèle du camp?
 - c. Avez-vous réalisé tout ce qui était prévu? Avez-vous des exemples?
8. Comment trouvez-vous les activités qui ont été proposées aux jeunes?
 - a. Qu'est-ce que vous conserveriez?
 - b. Qu'est-ce que vous modifierez?
9. Quels étaient vos principaux objectifs quand vous animiez ces activités? Qu'est-ce que vous vouliez que ça apporte aux jeunes?
10. Quelles qualités vous reconnaissez-vous en tant qu'animateurs? Quelles faiblesses? (motivation, ouverture, respect, organisation, gestion de groupe, etc.)
11. Qu'a apporté la présence des aides-animateurs? A-t-elle été gagnante au final ?

Adhésion/participation

12. De manière générale, est-ce que les jeunes étaient présents au camp quotidiennement ou plusieurs s'absentaient souvent?
13. Comment les activités se passaient-elles avec les jeunes? Comment était le climat de groupe, l'ambiance? Comment étaient les relations (climat relationnel) entre les jeunes (et avec les jeunes du régulier si applicable)? Et avec les animateurs?
14. Pensez-vous que les jeunes ont développé un sentiment d'appartenance au camp? Pourquoi?
15. Comment trouviez-vous la participation des jeunes aux activités? (Ex. faible, modérée, élevée, satisfaisante, etc.)
16. Avez-vous été confronté à des jeunes moins motivés ou plus difficiles à rejoindre? Qu'avez-vous tenté de faire avec ces jeunes?
 - a. Pourquoi pensez-vous que c'était plus difficile avec certains jeunes?
 - b. Quels sont les facteurs/éléments qui peuvent expliquer que certains jeunes ont participé plus et d'autres moins?
 - c. Quels sont les facteurs qui aident ou qui nuisent à la motivation des jeunes dans le camp? Pouvez-vous nous donner quelques exemples?

Préparation et formation des animateurs

17. Trouvez-vous que vous étiez suffisamment préparés pour travailler avec des jeunes nouvellement arrivés?
 - a. Qu'est-ce qui vous a aidé à vous préparer?
 - b. Qu'est-ce qui pourrait être fait pour que vous soyez mieux préparés ?
18. Avez-vous mis en pratique les stratégies vues lors de la formation avec la CS en début de camp?
 - a. Vous sentiez-vous mieux outillés suite à cette formation ?

Facilitateurs et obstacles

19. Qu'est-ce qui est essentiel selon vous quand on met en place un camp pour des jeunes nouvellement arrivés?
- À quoi faut-il faire très attention?
 - Quels sont les facteurs qui soutiennent les jeunes dans leur développement?
 - Quels sont les principaux défis?
20. Avez-vous eu à faire plusieurs ajustements pendant le camp pour essayer de rejoindre certains jeunes (ex. qui maîtrisaient moins le français)? Qu'avez-vous fait exactement?
21. En général, qu'est-ce qui a pu nuire/être un obstacle à la réalisation du camp?
- Quels ont été les défis, enjeux et irritants auxquels vous avez été confrontés au courant de l'été?
 - Avez-vous surmonté ces obstacles? Si oui, comment? Sinon, qu'avez-vous fait?
22. Croyez-vous que ces obstacles/défis peuvent avoir un impact sur l'efficacité du camp?
- Croyez-vous que les obstacles peuvent avoir nui aux objectifs du camp (apprentissage du français, socialisation, découverte du quartier, etc.)?
23. En général, qu'est-ce qui a pu faciliter la réalisation des camps?
- Croyez-vous que ces facteurs facilitants peuvent avoir un impact sur l'efficacité du programme?

Fin de l'activité

24. Quelles ont été les réactions des jeunes quand le camp s'est terminé?
25. Pensez-vous que les élèves souhaiteraient maintenir leur participation l'année prochaine? Pour quelles raisons?

26. Qu'avez-vous perçu comme changement chez les jeunes durant le camp? Pensez-vous que le camp leur a apporté ou appris quelque chose?
- a. Qu'est-ce qui a changé chez les jeunes entre le début et la fin de leur participation au camp? Qu'est-ce qui vous vient en tête? Pouvez-vous nous donner quelques exemples?
 - b. Comment pouvez-vous expliquer ces changements? Quels sont les éléments qui y ont contribué?
 - c. Qu'est-ce qui n'a pas changé chez les jeunes?

Apprentissage du français, socialisation et découverte du Québec et de Montréal

27. Plus spécifiquement, avez-vous l'impression que leur participation au camp les a aidés au niveau de leur apprentissage du français? Ex. à parler davantage, à être motivé, à apprendre, etc. Si oui, pouvez-vous nous donner quelques exemples? Comment expliquez-vous cela? Quels sont les éléments qui y ont contribué?
28. Le fait que certains enfants étaient en apprentissage du français et parlaient différentes langues maternelles a-t-il constitué un enjeu particulier ? De quelle façon cette réalité a-t-elle été abordée dans le camp ? Quelles pratiques spécifiques, selon le cas, ont-elles été mises en place ? Quels effets cela a-t-il eus sur les jeunes ?
29. Avez-vous l'impression que leur participation au camp les a aidés à socialiser et à se faire des amis? Si oui, pouvez-vous nous donner quelques exemples? Comment expliquez-vous cela? Quels sont les éléments qui y ont contribué?
30. Comment se sont déroulées les interactions entre les jeunes issus de différentes communautés : y a-t-il eu des enjeux, des défis, des rencontres positives (mieux-vivre ensemble) ?
31. Avez-vous l'impression que leur participation au camp les a aidés à mieux apprécier Montréal et/ou le Québec? Si oui, pouvez-vous nous donner quelques exemples? Comment expliquez-vous cela? Quels sont les éléments qui y ont contribué?

Conclusion

32. De manière générale, qu'avez-vous le plus apprécié du camp?
- a. Qu'avez-vous aimé pendant le camp?
 - b. Si c'était à refaire, quels aspects souhaiteriez-vous conserver? Pourquoi?
 - c. Recommanderiez-vous l'implantation de camps similaires dans d'autres quartiers?
33. Qu'avez-vous moins apprécié du camp?
- a. Qu'avez-vous moins aimé ou trouvé plus difficile pendant le camp?
 - b. Si c'était à refaire, quels aspects souhaiteriez-vous changer? Pourquoi?
34. Y a-t-il d'autres idées que vous aimeriez partager à propos de votre expérience au camp?
- a. Des commentaires globaux?
 - b. Des suggestions générales?
 - Pour améliorer le fonctionnement du camp?
 - Pour assurer une participation de plus de jeunes?
 - Pour le rendre plus adapté, plus agréable pour les jeunes, plus efficace, etc.

Annexe IV

GUIDE DU GROUPE DE DISCUSSION (FIN DU CAMP)

Jeunes participants

Accueil des participants et mise en contexte (5 minutes)

- Bonjour, merci d'être présent à ce groupe de discussion dont je vais assurer l'animation. Je m'appelle X, je suis étudiante à la maîtrise en psychoéducation.
- Avant de commencer, je voudrais juste faire un petit tour de table pour connaître vos noms. J'en profite pour vous dire que je demande vos noms pour faciliter les tours de parole, mais que votre nom ne sera en aucun cas associé à ce que vous dites. Sentez-vous libre de répondre ce que vous pensez vraiment.
- Je vous assure que je serai une bonne gardienne de la confidentialité, c'est-à-dire que personne d'autre que moi ne saura ce que vous avez dit personnellement. Je vous demande aussi de faire de même : ce qui se dit ici reste ici.
- L'objectif aujourd'hui, c'est de connaître votre perception de l'expérience que vous avez vécue au camp de jour X.
- Sachez qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, on veut savoir ce que vous pensez vraiment.

Depuis maintenant quelques semaines tu participes au camp de jour X.

1. Pourquoi tes parents et toi avez-vous choisi de t'inscrire au camp de jour?

- Pourquoi voulais-tu participer au camp?

2. Qu'est-ce que tu aimes le plus dans ce camp?

- Est-ce qu'il y a des choses que tu as aimées plus que d'autres?
- Qu'est-ce que tu apprécies dans le camp?
- Quand tu parles du camp à tes amis, que leur dis-tu?

3. Qu'est-ce que tu aimes moins dans ce camp?

- Qu'est-ce que tu trouves moins amusant?
- Est-ce qu'il y a des activités, des règles, ou des choses que tu n'aimes pas?

4. Comment trouves-tu les activités qui sont proposées au camp?

- Comment sont les activités : intéressantes? ennuyantes?
- Comment qualifies-tu ta participation aux différentes activités? (faible, neutre, élevée, satisfaisante...)

5. Comment trouves-tu les animateurs du camp?

- Qu'est-ce que tu aimes le plus des animateurs? Qu'est-ce que tu aimes le moins?
- Est-ce que tu aimes parler/échanger avec les animateurs? Est-ce que ça t'arrive souvent de parler avec ton animateur?
- Trouves-tu qu'il y a des choses qui ne sont pas faciles ou que tu aimes moins des animateurs?
- Dans quelle(s) langue(s) parles-tu avec les animateurs du camp?
- Est-ce que les animateurs sont bons? Comment fais-tu pour le savoir? Donne des exemples de ce qu'ils font/disent.

6. Comment trouves-tu tes échanges avec les autres jeunes du camp?

- Ex si nécessaires : qualité, fréquence, seulement avec certains/tous, facile/difficile...
- Est-ce que tu aimes parler/échanger avec les autres jeunes?
- Trouves-tu qu'il y a des choses qui ne sont pas faciles ou que tu aimes moins?
- Dans quelle(s) langue(s) parles-tu avec les amis du camp?

J'aimerais maintenant savoir si tu as appris des choses au camp qui pourrait te servir dans ta vie de tous les jours, comme apprendre plus le français ou apprendre des choses sur la ville de Montréal ou sur le Québec.

7. Avant d'arriver au camp, trouvais-tu que tu étais bon pour parler en français?

8. Penses-tu que d'avoir participé au camp t'a aidé à apprendre encore plus le français?

9. Est-ce que le camp t'a aidé à aimer plus le français?

- Qu'est-ce qui était fait dans le camp pour t'aider à apprendre ou à aimer plus le français?
- Quelles sont les activités que tu as préférées pour apprendre le français au camp? Pourquoi?

- Quelles sont les activités que tu as moins aimées pour apprendre le français au camp? Pourquoi?

10. Est-ce que le camp t'a permis d'apprendre des choses sur le Québec ou sur Montréal?

- Qu'est-ce qui était fait dans le camp pour t'aider à en apprendre plus sur le Québec ou sur Montréal?
- Quelles sont les activités que tu as préférées pour en apprendre plus sur le Québec ou sur Montréal?
- Quelles sont les activités que tu as moins aimées pour en apprendre plus sur le Québec ou sur Montréal?

11. Est-ce que le camp t'a permis de rencontrer de nouvelles personnes et de te faire de nouveaux amis?

- Est-ce que ces nouveaux amis parlent ta langue d'origine ou d'autres langues?
- Dans quelle(s) langue(s) parles-tu avec tes amis du camp?

12. Si tu étais un animateur de camp, qu'est-ce que tu ferais pour aider les jeunes à apprendre et à être motivés à apprendre le français ?

13. Est-ce que tu penses que ce que tu as appris au camp pourra t'aider pour l'école ou pour ta vie de tous les jours à Montréal?

Pour terminer...

14. Si on faisait le même camp l'année prochaine, qu'est-ce qui pourrait être fait de différent pour que le camp soit plus intéressant pour toi?

15. Si on faisait le même camp l'année prochaine, qu'est-ce qu'il faudrait garder pareil parce que tu trouves que c'est vraiment amusant?

Annexe V

GUIDE DU GROUPE DE DISCUSSION (FIN DU CAMP)

Aide-animateurs

Accueil des participants et mise en contexte (5 minutes)

- Bonjour, merci d'être présent à ce groupe de discussion dont je vais assurer l'animation. Je m'appelle X, je suis étudiante à la maîtrise en psychoéducation.
- Avant de commencer, je voudrais juste faire un petit tour de table pour connaître vos noms. J'en profite pour vous dire que je demande vos noms pour faciliter les tours de parole, mais que votre nom ne sera en aucun cas associé à ce que vous dites. Sentez-vous libre de répondre ce que vous pensez vraiment.
- Je vous assure de la confidentialité des échanges qui auront lieu ici, c'est-à-dire que personne d'autre que nous n'aura accès à l'enregistrement, et toutes vos réponses seront dénominalisées, donc impossibles à associer à votre nom. Je vous demande aussi de faire de même : ce qui se dit ici reste ici.
- L'objectif aujourd'hui, c'est de connaître votre perception de votre camp de jour.
- Sachez qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, on veut savoir ce que vous pensez vraiment.

Introduction

1. Que pensez-vous du camp X?
2. En quoi est-il pertinent ou utile d'avoir un tel camp de jour destiné à des jeunes nouveaux arrivants qui fréquentent des classes d'accueil?

Déroulement : Mise en œuvre de l'activité

3. Quel est votre rôle, vos responsabilités, dans le camp?
4. Qu'est-ce que votre présence a apporté au camp? Pour les jeunes? Pour les animateurs?
5. Quelles qualités vous reconnaissez-vous en tant qu'aides-animateurs? Quelles faiblesses? (motivation, ouverture, respect, organisation, gestion de groupe, etc.)

6. Comment trouvez-vous les activités qui ont été proposées aux jeunes?
 - a. Qu'est-ce que vous conserveriez?
 - b. Qu'est-ce que vous modifierez?

Préparation et formation des aides-animateurs

7. Trouvez-vous que vous étiez suffisamment préparés pour travailler avec des jeunes nouvellement arrivés?
 - a. Qu'est-ce qui vous a aidé à vous préparer?
 - b. Qu'est-ce qui pourrait être fait pour que vous soyez mieux préparés ?
8. Avez-vous mis en pratique les stratégies vues lors de la formation avec la CS en début de camp?
 - a. Vous sentiez-vous mieux outillés suite à cette formation ?

Facilitateurs et obstacles

9. Qu'est-ce qui est essentiel selon vous quand on met en place un camp pour des jeunes nouvellement arrivés?
 - a. À quoi faut-il faire très attention?
 - b. Quels sont les facteurs qui soutiennent les jeunes dans leur développement?
 - c. Quels sont les principaux défis?
10. Avez-vous eu à faire plusieurs ajustements pendant le camp pour essayer de rejoindre certains jeunes (ex. qui maîtrisaient moins le français)? Qu'avez-vous fait exactement?
11. En général, qu'est-ce qui a pu nuire/être un obstacle à la réalisation du camp?
 - a. Quels ont été les défis, enjeux et irritants auxquels vous avez été confrontés au courant de l'été?
 - b. Avez-vous surmonté ces obstacles? Si oui, comment? Sinon, qu'avez-vous fait?
12. En général, qu'est-ce qui a pu faciliter la réalisation des camps?

Fin de l'activité

13. Qu'avez-vous perçu comme changement chez les jeunes durant le camp? Pensez-vous que le camp leur a apporté ou appris quelque chose?
- Qu'est-ce qui a changé chez les jeunes entre le début et la fin de leur participation au camp? Qu'est-ce qui vous vient en tête? Pouvez-vous nous donner quelques exemples?
 - Comment pouvez-vous expliquer ces changements? Quels sont les éléments qui y ont contribué?
 - Qu'est-ce qui n'a pas changé chez les jeunes?

Apprentissage du français, socialisation et découverte du Québec et de Montréal

14. Plus spécifiquement, avez-vous l'impression que leur participation au camp les a aidés au niveau de leur apprentissage du français? Ex. à parler davantage, à être motivé, à apprendre, etc. Si oui, pouvez-vous nous donner quelques exemples? Comment expliquez-vous cela? Quels sont les éléments qui y ont contribué?
15. Avez-vous l'impression que leur participation au camp les a aidés à socialiser et à se faire des amis? Si oui, pouvez-vous nous donner quelques exemples? Comment expliquez-vous cela? Quels sont les éléments qui y ont contribué?
16. Avez-vous l'impression que leur participation au camp les a aidés à mieux apprécier Montréal et/ou le Québec? Si oui, pouvez-vous nous donner quelques exemples? Comment expliquez-vous cela? Quels sont les éléments qui y ont contribué?
17. Et vous, avez-vous fait des apprentissages pendant l'été au camp? Lesquels? (ex. apprentissage du français, découverte de Montréal, autonomie, organisation, rôle d'autorité, gestion de groupe, etc.)

Conclusion

18. De manière générale, qu'avez-vous le plus apprécié du camp?

- a. Qu'avez-vous aimé pendant le camp?
- b. Si c'était à refaire, quels aspects souhaiteriez-vous conserver? Pourquoi?
- c. Recommanderiez-vous l'implantation de camps similaires dans d'autres quartiers?

19. Qu'avez-vous moins apprécié du camp?

- a. Qu'avez-vous moins aimé ou trouvé plus difficile pendant le camp?
- b. Si c'était à refaire, quels aspects souhaiteriez-vous changer? Pourquoi?

20. Y a-t-il d'autres idées que vous aimeriez partager à propos de votre expérience au camp?

- a. Des commentaires globaux?
- b. Des suggestions générales?
 - Pour améliorer le fonctionnement du camp?
 - Pour assurer une participation de plus de jeunes?
 - Pour le rendre plus adapté, plus agréable pour les jeunes, plus efficace, etc.

Annexe VI

GUIDE DU GROUPE DE DISCUSSION (DÉBUT DU CAMP)

Conseillers pédagogiques des commissions scolaires concernées

Accueil des participants et mise en contexte (5 minutes)

- Bonjour, merci d'être présents à cette discussion. Je m'appelle X, je suis étudiante à la maîtrise en psychoéducation et je vais vous poser quelques questions pour diriger la discussion.
- Je vous assure de la confidentialité des échanges qui auront lieu ici, c'est-à-dire que personne d'autre que nous n'aura accès à l'enregistrement, et toutes vos réponses seront dénominalisées, donc impossibles à associer à votre nom. Je vous demande aussi de faire de même : ce qui se dit ici reste ici.
- L'objectif aujourd'hui, c'est de connaître votre rôle dans le projet.
- Sachez qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, on veut savoir ce que vous pensez vraiment.

Rôle et implication dans les camps

Nous allons maintenant aborder les rôles et les implications de chacun dans les camps liés à votre CS.

1. Pourriez-vous identifier votre rôle pour les camps liés à votre CS ?
2. Avec qui travaillez-vous le plus souvent pour le bon déroulement des activités ?
3. Qu'avez-vous mis en place avant les semaines d'activités au camp pour faciliter/favoriser l'accueil des élèves immigrants (sélection, formation de l'équipe de travail, etc.)?
4. Pourquoi avez-vous pris la décision d'embaucher des aides-animateurs (du secondaire) ayant eux-mêmes passé par les classes d'accueil (le cas échéant) ?
 - a. Quels facteurs ont contribué à ce que ces jeunes postulent pour être aides-animateurs selon vous?
5. Quant au recrutement des familles, quelles sont les stratégies qui ont été mises en place pour les rejoindre ?
 - a. Comment ce recrutement s'est-il réalisé? Qui l'a organisé?
 - Des rencontres formelles ont-elles été réalisées auprès des parents pour présenter le projet? Animées par qui?

- D'autres moments informels ont-ils permis de recruter les jeunes (ex : tournée des classes, discussion de cour d'école à la fin des classes, etc.)?
 - b. Quels étaient les outils utilisés (ex : dépliants, téléphones, traduction, etc.) ?
 - c. Ces stratégies étaient-elles efficaces? Pourquoi?
 - d. Quels ont été les défis?
 - e. Selon vous, quelles sont les conditions qui ont favorisé l'inscription des jeunes/l'adhésion des parents au camp?
 - La gratuité/les faibles coûts semblent-ils une condition nécessaire ?
 - Y a-t-il des familles qui ont été approchées et qui n'ont pas pris les services offerts ? Pourquoi ?
 - Est-ce que certaines familles avaient/ont des réticences/craintes à confier leur enfant à un camp d'été ? Y a-t-il des craintes/méfiance/méconnaissance par rapport aux services offerts à l'extérieur de l'école comme un camp d'été ?
 - Selon vous, les services offerts par le camp sont-ils adaptés aux réalités des familles ciblées (frais d'inscription, service de garde, heures, communications, etc.) ?
 - f. Y a-t-il eu une forme de « sélection » à faire? Comment s'est-elle réalisée?
 - g. Quelles sont vos recommandations pour des améliorations quant au recrutement ?
6. Selon vous, le personnel est-il suffisant, préparé et formé pour les fonctions qu'il doit remplir ?
 7. Pensez-vous que la formation offerte par la CS aux animateurs en début de camp les a mieux préparés et outillés pour l'été? Avez-vous des exemples?
 8. La coordination avec les partenaires associés au projet est-elle efficace pour permettre au projet d'avancer, aux activités d'être mises en œuvre ? Dans quelle mesure? (Ex: RRM, CS, etc.).
 - c. Quels sont les défis ou les problèmes rencontrés?
 - d. Qu'est-ce qui pourrait la faciliter?

9. Selon vous, quelle pertinence ce projet a-t-il pour les élèves? À quels besoins le camp répond-il? Quels sont les objectifs de ce projet? Lequel est prioritaire selon vous?

Profils des familles et des jeunes participants

Maintenant, décrivez-nous un peu le profil des familles et des jeunes ayant bénéficié des camps.

10. Si vous deviez décrire les enfants et les familles ciblées par les camps liés à votre CS, que diriez-vous ? Peut-on voir certaines tendances ? (ex. de quelles origines, religions, langues parlées, scolarité, statut au Canada, etc.)
- c. La présence de l'enfant au camp permet-elle aux parents de faire des démarches facilitant l'intégration (francisation, centre d'emploi, formation, emploi, en attente de...)?
 - d. Le projet offert vous semble-t-il faciliter l'arrivée au Québec (atténuer le choc culturel) ?
11. Quelles sont les principales caractéristiques des jeunes participants au camp ?
- a. Quels sont les principaux défis rencontrés par ces jeunes ?
 - b. Quelles sont leurs forces ?

Nous avons abordé les principaux thèmes qui nous intéressaient avant le début des camps, avez-vous des ajouts à faire, des commentaires, d'autres idées à partager qui vous viennent en tête ?

Annexe VII

GUIDE DU GROUPE DE DISCUSSION (DÉBUT DU CAMP)

Agents de liaison et de développement de Réseau réussite Montréal

Accueil des participants et mise en contexte (5 minutes)

- Bonjour, merci d'être présents à cette discussion. Je m'appelle X, je suis étudiante à la maîtrise en psychoéducation et je vais vous poser quelques questions pour diriger la discussion.
- Je vous assure de la confidentialité des échanges qui auront lieu ici, c'est-à-dire que personne d'autre que nous n'aura accès à l'enregistrement, et toutes vos réponses seront dénominalisées, donc impossibles à associer à votre nom. Je vous demande aussi de faire de même : ce qui se dit ici reste ici.
- L'objectif aujourd'hui, c'est de connaître votre rôle dans le projet et avoir un portrait plus global du fonctionnement.
- Sachez qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, on veut savoir ce que vous pensez vraiment.

Description du projet

Nous aimerions d'abord en savoir un peu plus sur le projet.

1. Comment est venue l'idée des camps estivaux linguistiques pour nouveaux arrivants ? D'où vient le projet? Qui est responsable de sa réalisation?
 - a. Quel est le rôle/mandat de RRM au niveau de ce projet?
2. Selon vous, quelle pertinence ce projet a-t-il pour les élèves? À quels besoins le camp répond-il? Quels sont les objectifs de ce projet? Lequel est prioritaire selon vous?
 - a. Est-ce que RRM a eu son mot à dire dans la définition des objectifs? Qui a participé à leur élaboration?
 - b. Est-ce qu'il y a des objectifs qui ne font pas partie du projet actuel et qui vous sembleraient importants?
3. Quelle est votre vision du projet? Qu'est-ce qui vous intéresse dans l'évaluation de l'implantation du projet? Quels sont les principaux thèmes que vous vouliez explorer?
 - a. Pourquoi vous intéressez-vous davantage à l'implantation qu'aux effets des camps?
 - b. Que souhaitez-vous faire avec les résultats à moyen ou long terme? À quoi les résultats vont-ils vous servir?

4. Pensez-vous que la fréquentation du camp peut apporter des changements chez les jeunes, de quel ordre?

Rôle et implication dans les camps

Nous allons maintenant aborder les rôles et les implications de chacun dans les camps liés au projet.

5. Pourriez-vous nous parler de votre compréhension du rôle des CS dans les camps? Quel est le mandat des responsables des CS? En quoi ce mandat est-il important?
 - a. Voyez-vous des différences entre les CS à cet égard?
6. Pourriez-vous nous parler de votre compréhension du rôle des responsables des camps dans le projet? Quel est le mandat des responsables des camps?
 - a. Voyez-vous des différences entre les camps à cet égard?
7. Quelle est votre perception de la collaboration avec les partenaires associés au projet (CS impliquées, organismes communautaires impliqués) ?
 - a. Est-ce que cette collaboration est efficace pour permettre au projet d'avancer, aux activités d'être mises en œuvre ? Dans quelle mesure? (Ex: CS, responsable des camps, etc.).
 - b. Quels sont les défis ou les problèmes rencontrés au niveau de la collaboration?
 - c. Qu'est-ce qui pourrait la faciliter?
8. Selon vous, le personnel des camps est-il suffisant, préparé et formé pour les fonctions qu'il doit remplir ?
 - a. Voyez-vous des différences entre les camps à cet égard?
9. Pensez-vous que la formation offerte par les responsables des commissions scolaires aux animateurs en début de camp les a mieux préparés et outillés pour l'été? Avez-vous des exemples?
 - a. Voyez-vous des différences entre les CS à cet égard?
10. En quelques mots-clés, comment décririez-vous chacun les camps?

Nous avons abordé les principaux thèmes qui nous intéressaient avant le début des camps, avez-vous des ajouts à faire, des commentaires, d'autres idées à partager qui vous viennent en tête ?

Annexe VIII

FICHE DE RENSEIGNEMENTS

Responsables et coordonnateurs des camps

Voici des questions pour mieux connaître le camp X. Si vous ne connaissez pas la réponse à une de ces questions ou que vous préférez ne pas répondre, c'est tout à fait correct.

Vous n'êtes pas obligé de répondre à toutes les questions.

HISTORIQUE
1) Depuis quand le camp X existe-t-il ?
2) Depuis quand êtes-vous responsable du camp X ?

CLIENTÈLE
1) Combien de jeunes le camp X accueille-t-il dans l'été ?
2) En moyenne, pour combien de semaines ces jeunes sont-ils inscrits au camp X ?
3) Combien d'entre eux fréquentent le service de garde (si offert) ?

CLIENTÈLE - SUITE

4) Quelles sont les caractéristiques des jeunes participants au camp X ?

5) Quelles langues sont majoritairement parlées par ces jeunes ?

6) Comment sont divisés les groupes ? (âge, sexe, ratio animateur-jeunes, etc.)

CLIENTÈLE - SUITE

7) Quels sont les principaux défis rencontrés par ces jeunes ?

Annexe IX

FICHE DE RENSEIGNEMENTS

Animateurs

Voici des questions pour savoir qui tu es et pour mieux te connaître. Si tu ne connais pas la réponse à une de ces questions ou que tu préfères ne pas répondre, c'est tout à fait correct.

Tu n'es pas obligé de répondre à toutes les questions.

PROFIL
1) Quel est ton nom ?
2) Quel âge as-tu ?
3) À quel genre d'identifies-tu ? (garçon, fille, non-genré, etc.)
4) Dans quel pays es-tu né ? (Si tu es né au Canada, passe à la question 7)

PARCOURS MIGRATOIRE
5) Si tu es né à l'extérieur du Canada, depuis combien de temps as-tu quitté ton pays d'origine ?
6) Quel âge avais-tu à ton arrivée au Québec/Canada ?

LANGUES
7) Quelle(s) langue(s) parles-tu ?
8) Quelle(s) langue(s) comprends-tu ?
9) Quelle(s) langue(s) lis-tu ?
10) Quelle(s) langue(s) écris-tu ?
11) Quelle(s) est (sont) la (ou les) langue(s) que tu as apprise(s) en premier dans ta famille ?

EXPÉRIENCES

12) Est-ce que c'est ta première expérience comme animateur de camp de jour ?

Oui

Non

13) Est-ce que c'est ta première expérience comme animateur dans le camp X ?

Oui

Non

14) Es-tu encore à l'école ?

Oui

Non

15) Si tu es encore à l'école, à quel niveau es-tu ? (Secondaire 4 ou 5, CEGEP, Université, autre)

16) Si tu es au CEGEP ou à l'Université ou que tu y es inscrit pour septembre, dans quelle discipline étudies-tu ou étudieras-tu ?

Annexe X

FICHE DE RENSEIGNEMENTS

Jeunes participants ciblés (en rencontre individuelle)

Bonjour X,

Nous allons te poser des petites questions pour savoir qui tu es et pour mieux te connaître. Si tu ne connais pas la réponse à une de mes questions ou que tu ne veux pas répondre, ce n'est pas grave du tout. Tu peux me dire que tu ne sais pas ou que tu ne veux pas répondre. Tu peux juste me donner l'information que tu veux.

Nom du jeune participant :

Sexe du jeune participant :

PROFIL
1) Quel âge as-tu ?
2) Dans quel pays es-tu né ?
3) Depuis combien de temps as-tu quitté ton pays d'origine ?
4) Quel âge avais-tu à ton arrivée au Québec/Canada ?

LANGUES

5) Quelle(s) langue(s) parles-tu ?

6) Quelle(s) langue(s) comprends-tu ?

7) Quelle(s) langue(s) lis-tu ?

8) Quelle(s) langue(s) écris-tu ?

9) Quelle(s) est (sont) la (ou les) langue(s) que tu as apprise(s) en premier dans ta famille ?

LANGUES – SUITE

Ton père :

Ta mère :

Tes frères et sœurs :

Autres :

10) Dans quelle(s) langue(s) te sens-tu le plus à l'aise pour écrire ?

EXPÉRIENCES

11) Es-tu déjà allé(e) à l'école ?

Oui

Non

Combien d'années es-tu allé(e) à l'école ? _____ ans

Quelle(s) étai(ent) la ou les langue(s) utilisée(s) par les enseignants à l'école ?

12) Sais-tu quel est ton statut au Québec ?

Immigrant(e) résident permanent

Réfugié(e)

Demandeur(euse) d'asile

Ne sais pas

Ne veux pas répondre

Annexe XI

CANEVAS D'OBSERVATION Camps estivaux linguistiques pour les nouveaux arrivants

1. DESCRIPTION DES ACTIVITÉS/ÉVÈNEMENTS DE LA JOURNÉE

- Thèmes, type et nature des activités, matériel utilisé

2. COMPOSITION DES GROUPES

- Caractéristiques des animateurs (âge approximatif, nombre et ration animateurs/jeunes, origines ethnoculturelles)
- Caractéristiques des groupes de jeunes (âge, nombre de jeunes, caractéristiques ethnoculturelles, linguistiques et religieuses, habiletés à s'exprimer en français, etc.)

3. ÉLÉMENTS À OBSERVER DANS LES CAMPS

Lieux physiques

- Organisation physique des camps, la place respective des groupes de jeunes de l'accueil par rapport aux jeunes des autres groupes
- La prise en compte de la diversité dans les lieux physiques (ex : babillard multilingue, activités axées sur la diversité des parcours, etc.)

Animation *(et observer les effets sur les jeunes)*

- Nature et caractère des échanges et interactions entre les animateurs et les jeunes;
 - Perceptions générales (*défis vs éléments positifs*)
 - Climat général des activités (*coopération, bonne humeur de tous, isolement de certains, tensions et désaccords*)
 - Le cas échéant, dynamique évolutive des échanges durant l'activité
- Stratégies utilisées pour solliciter la participation de tous les jeunes aux activités/échanges
- Stratégies utilisées pour encourager l'utilisation du français chez les jeunes
- Stratégies utilisées pour faire face aux défis linguistiques (barrière de la langue)
- Mise en pratique des stratégies recommandées lors des formations avec les CS (*reformulation, modelage, accompagner les paroles avec des gestes et images, vérifier*)

la compréhension, donner des responsabilités (experts), renforcement/encouragements, etc.)

- Mixité ou non-mixité des jeunes lors de l'organisation des diverses activités
- Facteurs qui influencent positivement ou négativement la qualité de l'animation
- Contribution et rôle des aides-animateurs

Adhésion des jeunes

- Échanges et interactions entre les jeunes;
 - Mixité des sous-groupes d'activités ou d'échanges
 - Équilibre des prises de parole ou des contributions entre élèves ou animateurs de diverses origines
 - Mixité ou non-mixité des groupes informels de jeunes dans les groupes au plan ethnoculturel, religieux ou linguistique
- Niveau d'enthousiasme, de participation et d'engagement des jeunes aux activités proposées
 - Différences perçues entre les groupes de jeunes
- Niveau de compréhension des jeunes des activités proposées (liés aux défis linguistiques)
 - Différences perçues entre les groupes de jeunes
- Le cas échéant, incidents/défis/enjeux entre groupes ethnoculturels, linguistiques et religieux

Le statut et la légitimité des cultures et des langues d'origine dans les camps

- Échanges et interactions entre les jeunes et les animateurs lors d'éventuelles activités qui favorisent le multilinguisme ou la reconnaissance de la diversité culturelle
 - Prises de position relative à la légitimité de la présence des langues et des cultures d'origine
 - Équilibre des prises de parole ou contributions des acteurs impliqués selon leur nature ou leur origine ethnique
 - Climat général (*coopération, bonne humeur de tous, isolement de certains, tension, etc.*)

- Le cas échéant, dynamique évolutive des positionnements durant l'activité
- Rapport aux langues d'origines dans les échanges formels et informels du camp (valorisation ou non, etc.)

Annexe XII

Arbre thématique final

