

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE / DE
SCOLARISATION DE JEUNES IMMIGRANTS ALLOPHONES EN CLASSE
D'INTÉGRATION LINGUISTIQUE, SCOLAIRE ET SOCIALE AU SECONDAIRE ET EN
CLASSE DE FRANCISATION À LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
TANIA LONGPRÉ

JANVIER 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Langue commune : « Une langue que tous connaissent et sont capables d'utiliser, de telle sorte qu'elle puisse servir naturellement sur le territoire du Québec de moyen de communication entre Québécois de toutes langues et de toutes origines. »

– Rapport Gendron, 1973, tome 1, p. 153

REMERCIEMENTS

Au début de mon parcours universitaire, je n'aurais jamais cru poursuivre jusqu'au doctorat! Et voilà que c'est mission accomplie, après sept ans de travail, parallèlement à ma carrière à temps plein d'enseignante et de chargée de cours. Ma motivation a toujours été de doter mes étudiants des meilleurs outils pour poursuivre leurs rêves et leurs aspirations. Ma passion, c'est d'enseigner le français, la culture québécoise et l'interculturel aux nouvelles personnes immigrantes, ainsi que mon métier aux futurs enseignants.

Je n'ai pas fait ce parcours seule. J'ai été accompagnée, motivée et construite comme chercheure par deux professeurs extraordinaires, Valérie Amireault et François Pichette, qui m'ont assuré un soutien de tous les instants. J'ai été choyée de pouvoir compter sur le souci du détail, la patience et la disponibilité de Valérie, sur l'humour, le côté quanti et les connaissances de François. Merci aussi à mes collègues de doctorat, Myra, Nicole, Radostin et Sabrina, qui ont fait de ma scolarité doctorale une plus belle aventure. Merci enfin à Thèsez-vous pour la dernière année de rédaction en ligne, aux petites heures du matin!

Merci à ma famille, mes amis et mon conjoint de m'avoir encouragée à me dépasser et m'avoir aidée à maintenir un sain équilibre. Un merci spécial à Danielle Boudreau pour son aide. Merci, enfin, à mes collègues enseignants qui se dépassent tous les jours dans les classes de francisation à travers le Québec : les nouveaux arrivants ont de la chance de croiser votre chemin. Continuez votre beau travail, on ne vous dit pas assez souvent à quel point vous êtes bons.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	xi
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Scolarisation des jeunes immigrants au Québec	4
1.1.1 La classe d'ILSS au secondaire.....	7
1.1.2 La formation générale des adultes (FGA).....	8
1.2 Parcours d'apprentissage du FLS/FLSco	9
1.2.1 Difficultés liées à la littératie.....	11
1.2.2 Difficultés liées au français québécois	12
1.3 Importance de l'âge d'arrivée des jeunes immigrants.....	13
1.4 Motivation des jeunes immigrants allophones envers l'apprentissage du FLS/FLSco.....	15
1.5 Objectif général de recherche.....	17
1.6 Pertinence de la recherche.....	18
1.6.1 Pertinence sociale.....	18
1.6.2 Pertinence scientifique	18
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....	21
2.1 Trajectoires linguistiques des jeunes immigrants allophones	21
2.1.1 Langues maternelles des jeunes immigrants allophones et origines géolinguistiques.....	22
2.1.2 Principales langues des études primaires et secondaire et langues parlées au quotidien.....	24
2.2 Parcours d'apprentissage du FLS/FLSco des jeunes immigrants allophones	26
2.2.1 Programmes d'apprentissage du FLS/FLSco	31
2.2.1.1 Le programme d'ILSS au secondaire.....	31
2.2.1.2 Le français de transition à la formation générale des adultes	37
2.2.1.3 La francisation des adultes immigrants à la formation générale des adultes	38
2.3 Motivation à apprendre une langue seconde	41
2.3.1 Motivation envers l'apprentissage du FLS/FLSco.....	42

2.3.2	Modèle de Gardner	44
2.3.3	Modèle de Dörnyei	46
2.3.4	Synthèse des deux modèles	48
2.3.5	Représentations et perceptions à l'égard du français, de son apprentissage et du programme d'études	48
2.3.6	Objectifs spécifiques de recherche	52
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		54
3.1	Type de recherche choisi	54
3.2	Devis de recherche privilégié	55
3.3	Participants	58
3.3.1	Échantillonnage et recrutement	58
3.3.2	Informations sociodémographiques	60
3.4	Élaboration et validation des outils de collecte de données	63
3.4.1	Description des outils de collecte de données	63
3.4.1.1	Questionnaire	63
3.4.1.2	Entrevue individuelle dirigée	67
3.4.2	Validation des outils de collecte de données	69
3.5	Forces et limites des types d'instruments d'enquête	70
3.6	Déroulement de la collecte de données	72
3.7	Traitement et analyse des données	73
3.7.1	Traitement et analyse des données du questionnaire écrit	73
3.7.1.1	Analyses descriptives	73
3.7.1.2	Test des rangs signés de Wilcoxon	74
3.7.2	Traitement et analyse des données de l'entrevue individuelle	74
3.8	Considérations éthiques	75
3.9	Chronologie de la recherche	75
CHAPITRE IV RÉSULTATS		77
4.1	Résultats du questionnaire	77
4.1.1	Trajectoires linguistiques des jeunes immigrants allophones	77
4.1.1.1	Âge d'arrivée au Québec	78
4.1.1.2	Langue maternelle	78
4.1.1.3	Pays de naissance	80
4.1.1.4	Autres pays où les répondants ont habité et durée de ce passage	80
4.1.1.5	Connaissance du français à l'arrivée au Québec	81
4.1.1.6	Compétences linguistiques déclarées à l'arrivée au Québec	82
4.1.1.7	Connaissance de la culture québécoise à l'arrivée au Québec	85
4.1.1.8	Connaissance de l'anglais à l'arrivée au Québec	85
4.1.1.9	Langue de scolarisation dans le pays d'origine	86
4.1.1.10	Autres langues apprises à l'école dans le pays d'origine	86
4.1.1.11	Compétences des parents en français à l'arrivée au Québec	87

4.1.2	Parcours d'apprentissage du FLS/FLSco	87
4.1.2.1	Parcours d'apprentissage du français en classe d'accueil (ILSS)	87
4.1.2.1.1	Durée de fréquentation de la classe d'accueil (ILSS)	88
4.1.2.1.2	Préférences dans le parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en classe d'ILSS	89
4.1.2.1.3	Relations avec les enseignants d'ILSS	92
4.1.2.1.4	Compétences actuelles en français	93
4.1.2.1.5	Connaissance actuelle de la culture québécoise	96
4.1.2.2	Parcours scolaire en formation générale des adultes (FGA)	99
4.1.2.2.1	Représentations de la formation générale des adultes	99
4.1.2.2.2	Représentations de la progression en français à la formation générale des adultes	99
4.1.2.2.3	Relations avec les enseignants de la formation générale des adultes	100
4.1.2.2.4	Secteur où les répondants auraient préféré terminer leurs études secondaires	101
4.1.3	Motivation envers l'apprentissage du FLS/FLSco	103
4.1.3.1	Participation des parents à des cours de francisation	103
4.1.3.2	Importance de parler et de comprendre le français	103
4.1.3.3	Importance accordée par les répondants à l'écriture et à la lecture en français	106
4.1.3.4	Utilité du français	107
4.1.3.5	Objectifs personnels et professionnels et la maîtrise du français en lien avec les objectifs des répondants	108
4.1.3.6	Études postsecondaires	111
4.2	Résultats des entrevues	112
4.2.1	Trajectoire linguistique des jeunes immigrants allophones	112
4.2.1.1	Parcours migratoire et linguistique avant l'arrivée au Québec	112
4.2.1.2	Choix du secteur linguistique	114
4.2.2	Parcours d'apprentissage du FLS/FLSco	115
4.2.2.1	Parcours d'apprentissage du français en classe d'ILSS	116
4.2.2.1.1	Ce que les jeunes ont apprécié le plus et le moins en ILSS	119
4.2.2.1.2	Relations avec les enseignants en ILSS	121
4.2.2.1.3	Éléments facilitants et difficultés en classe d'ILSS	122
4.2.2.1.4	Activités réalisées en classe et favorisant le développement des compétences	124
4.2.2.1.5	Pistes d'amélioration pour la classe d'ILSS	125
4.2.2.2	Parcours d'apprentissage du français en francisation des adultes immigrants	126
4.2.2.2.1	Ce que les jeunes ont apprécié le plus et le moins en francisation des adultes	128
4.2.2.2.2	Relations avec les enseignants en francisation des adultes	129
4.2.2.2.3	Éléments facilitants et difficultés en francisation des adultes	129
4.2.2.2.4	Compétences linguistiques et culturelles et activités réalisées en classe pour les développer	130
4.2.2.2.5	Pistes d'amélioration pour la francisation des adultes	131
4.2.2.3	Parcours d'apprentissage du français à la formation générale des adultes (FGA)	132
4.2.2.3.1	Ce que les jeunes ont apprécié le plus et le moins à la FGA	133

4.2.2.3.2	Relations avec les enseignants à la FGA.....	134
4.2.2.3.3	Éléments facilitants et difficultés à la FGA et pistes d'amélioration.....	134
4.2.3	Motivation envers l'apprentissage du FLS/FLSco.....	135
CHAPITRE V DISCUSSION.....		138
5.1	Trajectoires linguistiques des jeunes immigrants allophones.....	138
5.2	Parcours d'apprentissage du FLS/FLSco de jeunes immigrants allophones.....	141
5.2.1	Parcours d'apprentissage en ILSS.....	142
5.2.2	Parcours d'apprentissage en francisation des adultes immigrants ou en FGA.....	146
5.3	Motivation des jeunes immigrants allophones envers l'apprentissage du FLS/FLSco...	148
5.4	Recommandations.....	151
5.4.1	Enseignement du français québécois.....	151
5.4.2	Enseignement plus explicite de l'écriture.....	151
5.4.3	Jumelages interculturels et décloisonnement.....	152
5.4.4	Approches pédagogiques préconisées.....	153
5.4.5	Solutions à offrir aux jeunes immigrants allophones.....	154
5.4.6	Différenciation pédagogique accrue pour les francophones.....	155
5.4.7	Démystification du système scolaire québécois.....	156
CHAPITRE VI CONCLUSION.....		157
6.1	Limites de la recherche.....	157
6.2	Perspectives de recherches futures.....	159
6.3	Retombées de la recherche.....	161
RÉFÉRENCES.....		164
ANNEXE 1 Description des cinq paliers au secondaire (MELS, 2011).....		180
ANNEXE 2 Formulaire d'information et de consentement.....		187
ANNEXE 3 Questionnaire.....		191
ANNEXE 4 Canevas d'entrevue.....		196
ANNEXE 5 Verbatim d'une entrevue en présentiel.....		197
ANNEXE 6 Arbre de codage (nœuds).....		200
ANNEXE 7 Arbre de codage d'un nœud.....		201

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1	Parcours d'apprentissage du français langue seconde/de scolarisation des jeunes immigrants allophones jusqu'à l'obtention du DES	29
Figure 2.2	Les trois compétences du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale (Programme de formation de l'école québécoise, 2007, p. 12)	33
Figure 2.3	Les cinq paliers d'évaluation du français en classe d'ILSS au secondaire (MELS, 2011, p. 7).....	34
Figure 2.4	Dimensions au sein de la compétence langagière (MELS, 2015, p. 22).....	41
Figure 2.5	Modèle socio-éducatif de Gardner (2001b) (tiré de Lai, 2013; notre traduction)	45
Figure 2.6	Le « concept du soi » (Dörnyei, 2005; tiré de Dörnyei et Csizér, 2006, p. 28; notre traduction)	47
Figure 3.1	Schématisme du devis de recherche.....	56

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1	Parcours et trajectoires scolaires selon Potvin et Leclercq (2014).....	28
Tableau 3.2	Âge des apprenants à la passation du questionnaire	60
Tableau 3.3	Nombre de répondants au questionnaire selon chaque parcours.....	61
Tableau 3.4	Profil général des participants à l’entrevue individuelle	62
Tableau 3.5	Questions du questionnaire selon l’objectif spécifique de recherche auquel elles se rattachent	64
Tableau 3.6	Questions de l’entrevue dirigée selon l’objectif spécifique de recherche auquel elles se rattachent.....	68
Tableau 3.7	Chronologie de la recherche.....	76
Tableau 4.1	Âge d’arrivée au Québec.....	78
Tableau 4.2	Langues maternelles déclarées par les répondants	79
Tableau 4.3	Pays de naissance	80
Tableau 4.4	Tiers pays habités	81
Tableau 4.5	Connaissance du français à l’arrivée au Québec	81
Tableau 4.6	Niveau de français déclaré à l’arrivée au Québec	82
Tableau 4.7	Milieus d’apprentissage du français	82
Tableau 4.8	Compréhension du français oral déclarée à l’arrivée au Québec	83
Tableau 4.9	Production en français oral déclarée à l’arrivée au Québec	83
Tableau 4.10	Compréhension du français écrit déclarée à l’arrivée au Québec	84
Tableau 4.11	Production en français écrit déclarée à l’arrivée au Québec	84
Tableau 4.12	Connaissance déclarée de la culture québécoise à l’arrivée au Québec.....	85
Tableau 4.13	Niveau d’anglais déclaré à l’arrivée au Québec.....	86
Tableau 4.14	Langue de scolarisation des répondants	86
Tableau 4.15	Autres langues apprises lors de la scolarisation antérieure	87
Tableau 4.16	Durée de fréquentation de la classe d’accueil (classe d’ILSS)	88
Tableau 4.17	Ce qui a été préféré dans l’expérience en classe d’ILSS.....	90
Tableau 4.18	Ce qui a été le moins apprécié en classe d’accueil (ILSS).....	91
Tableau 4.19	Relations avec les enseignants d’ILSS.....	92
Tableau 4.20	Commentaires sur les relations avec les enseignants d’ILSS	93
Tableau 4.21	Compétence en compréhension du français oral.....	94

Tableau 4.22	Compétence en production orale en français	94
Tableau 4.23	Compétence en compréhension du français écrit.....	95
Tableau 4.24	Compétence en production écrite du français	95
Tableau 4.25	Connaissance actuelle de la culture québécoise	96
Tableau 4.26	Ce que les participants veulent savoir sur la culture québécoise	97
Tableau 4.27	Progression entre les compétences déclarées à l'arrivée au Québec et lors de la passation du questionnaire.....	98
Tableau 4.28	Représentations de la formation générale des adultes.....	99
Tableau 4.29	Représentations de la progression en français à la FGA.....	100
Tableau 4.30	Qualité des relations avec les enseignants de la FGA.....	100
Tableau 4.31	Commentaires sur les relations avec les enseignants de la FGA	101
Tableau 4.32	Secteur où les répondants auraient choisi de poursuivre leurs études.....	101
Tableau 4.33	Commentaires sur le choix de secteur des répondants.....	102
Tableau 4.34	Participation des parents à un cours de francisation	103
Tableau 4.35	Importance de parler et de comprendre le français	104
Tableau 4.36	Précisions quant à l'importance de parler et de comprendre le français	105
Tableau 4.37	Importance d'écrire et de lire en français.....	106
Tableau 4.38	Commentaires en lien avec l'importance d'écrire et de lire en français	107
Tableau 4.39	Représentations de l'utilité du français	108
Tableau 4.40	Objectifs des apprenants.....	109
Tableau 4.41	Utilité perçue du français pour l'atteinte des objectifs.....	110
Tableau 4.42	Désir de poursuivre des études postsecondaires	111

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

Cégep	Collège d'enseignement général et professionnel
CSDM	Commission scolaire de Montréal (ancien nom du CSSDM)
CSS	Centre de services scolaire
CSSDM	Centre de services scolaire de Montréal (nouveau nom de la CSDM)
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
EDA	Éducation des adultes
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
EVMLO	Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle
FGA	Formation générale des adultes
FGJ	Formation générale des jeunes
FLS/FLSco	Français langue seconde/langue de scolarisation
ILSS	Intégration linguistique, scolaire et sociale
L1	Langue maternelle
L2	Langue seconde
LE	Langue étrangère
Loi 101	Charte de la langue française, LRQ c. C-11
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (ancien nom du MEQ)
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (ancien nom du MEQ)
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MIDI	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (ancien nom du MIFI)
MIFI	Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à rendre compte de l'expérience d'apprentissage du français langue seconde/langue de scolarisation (FLS/FLSco) de jeunes immigrants allophones arrivés au Québec entre 13 et 17 ans, en périphérie montréalaise et ayant fréquenté un programme d'enseignement du français langue seconde, soit la classe d'intégration linguistique scolaire et sociale (classe d'ILSS) à la formation générale des jeunes (FGJ) ou encore un programme de francisation des adultes immigrants à la formation générale des adultes (FGA). Pour ce faire, trois objectifs spécifiques ont été poursuivis, soit 1) dresser la trajectoire linguistique des jeunes immigrants allophones; 2) documenter leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco au Québec; et 3) décrire leur motivation envers l'apprentissage du FLS/FLSco.

Cette recherche empirique de type exploratoire a été élaborée à l'aide d'une méthodologie mixte consistant à amalgamer des données quantitatives et qualitatives, soit une collecte de données par questionnaire suivie d'une entrevue individuelle dirigée. Cette étude s'adressant à une population étudiante en particulier, un échantillon intentionnel constitué de 40 participants a été utilisé. À la date de la passation du questionnaire, la majorité des répondants (n=28) fréquentaient une classe d'ILSS ou une classe régulière, tandis que les 12 autres fréquentaient la FGA. Ensuite, 12 ont été rencontrés en entrevue individuelle dirigée, soit huit apprenants de la FGJ et quatre de la FGA.

À l'aide des résultats recueillis, trois trajectoires linguistiques différentes ont été dégagées, soit la *trajectoire sans français*, la *trajectoire francoparlante* et la *trajectoire bases en français*. Les jeunes immigrants allophones rencontrés pour cette recherche, peu importe leur trajectoire linguistique, ont déclaré vouloir apprendre ou bonifier leur compétence en FLS/FLSco. Dans l'ensemble, les répondants ont apprécié leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco, mais certains éléments pourraient être améliorés, tel que l'enseignement de l'écriture ou du français québécois. En ce qui concerne leur motivation, les résultats tendent à montrer qu'elle est multifactorielle et que les jeunes immigrants allophones sont motivés à apprendre le français à l'intérieur de leur parcours scolaire afin, notamment, d'obtenir leur diplôme, de se constituer un réseau social et éventuellement de travailler. À la lumière de ces constats, des recommandations sont formulées à l'intention des milieux scolaires et concernent la concertation du travail des

secteurs d'enseignement, la formation des enseignants aux réalités de l'apprentissage des jeunes immigrants allophones en FLS/FLSco, la formation des acteurs des milieux scolaires aux besoins particuliers de la population étudiante allophone arrivée au Québec à l'adolescence, ainsi que la sensibilisation aux besoins des jeunes immigrants allophones issus de chacune des trajectoires identifiées. De plus, cette thèse fait écho à d'autres recherches sur la scolarisation des nouveaux arrivants au Québec et leur francisation, en ouvrant la porte à plusieurs possibilités de recherches futures qui bonifieront le parcours scolaire des jeunes allophones arrivés au Québec à l'adolescence.

Mots clés : apprentissage du FLS/FLSco, jeunes immigrants allophones, classes d'ILSS au secondaire, francisation des adultes immigrants, formation générale des adultes, parcours d'apprentissage du français, trajectoires linguistiques, motivation.

INTRODUCTION

En 2022, le Québec a accueilli 68 700 immigrants permanents et plus de 86 700 immigrants temporaires (ISQ, 2023). Qu'ils soient adultes ou d'âge scolaire, les immigrants allophones qui ne connaissent pas le français ou ne le maîtrisent pas assez lorsqu'ils s'installent au Québec bénéficient de différentes mesures de francisation. Dans la grande région de Montréal, lorsqu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue pour intégrer le parcours scolaire francophone, les enfants inscrits au secteur de la formation générale des jeunes (FGJ) fréquentent habituellement une classe d'accueil, dite d'intégration linguistique, scolaire et sociale (classe d'ILSS), jusqu'à leur intégration en classe régulière. Certains élèves allophones ayant des besoins spéciaux peuvent aussi intégrer une classe spécialisée (p. ex., classe d'adaptation scolaire). Ils peuvent alors poursuivre leur parcours scolaire jusqu'à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES), si tel est leur désir. Ailleurs au Québec, l'intégration directe en classe régulière est généralement préconisée puisque la population étudiante allophone est souvent insuffisante pour offrir ce type de service. Les jeunes immigrants allophones de 13 à 17 ans, qui n'ont pas toujours le temps d'apprendre suffisamment la langue pour intégrer la classe régulière et obtenir leur DES, peuvent aussi fréquenter la formation générale des adultes (FGA) pour y parvenir.

À partir de 16 ans, les jeunes immigrants allophones sont libres de choisir leur langue de scolarisation, c'est-à-dire une langue d'enseignement qui n'est pas leur langue maternelle (L1), puisque la *Charte de la langue française* (loi 101) ne s'applique plus à eux. Certains centres de services scolaires (CSS) offrent aux jeunes qui choisissent de poursuivre en français des classes de type transition à la FGA afin de bonifier leur apprentissage du français jusqu'à leur diplomation si nécessaire, d'autres CSS les intègrent à la FGA sans mesure de soutien linguistique. Lorsqu'il s'agit de maîtrise de la langue française, la situation scolaire des apprenants de cet âge est particulière (Kanouté et Lafortune, 2011), comparativement à celle de leurs frères et sœurs plus jeunes, qui disposent de davantage de temps pour apprendre la langue en classe d'ILSS pour parvenir à intégrer la classe régulière et obtenir un DES. Ceux qui ne sont pas en mesure de terminer leurs études secondaires avant 18 ans peuvent alors les poursuivre à la FGA jusqu'à la diplomation (Potvin *et al.*, 2014; Steinbach, Vatz-Laaroussi et Potvin, 2015).

Par ailleurs, peu de recherches se sont intéressées aux jeunes immigrants allophones arrivés au Québec après l'âge de 13 ans, ou à leur parcours d'apprentissage du français langue seconde/de scolarisation (FLS/FLSco). Ce parcours est délimité par une phase de temps, soit la période durant laquelle les jeunes immigrants allophones étudieront dans des curriculums d'enseignement distincts, soit en classe d'ILSS ou au sein de différents programmes de la FGA, et ce, à l'intérieur d'un contexte particulier, soit celui de l'immigration au Québec. De plus, peu de recherche se sont intéressées aux mesures d'apprentissage du français à l'extérieur de la ville de Montréal (Steinbach, 2015).

Divisée en six chapitres, cette thèse s'intéresse à l'expérience d'apprentissage du français des jeunes immigrants allophones à la FJG ou à la FGA. Dans le premier chapitre, la problématique de la recherche est présentée en mettant notamment en évidence le fait que peu de recherches s'intéressent au parcours d'apprentissage du français des jeunes immigrants allophones, que ce soit en classe d'ILSS ou en FGA. Il se conclut par la formulation de l'objectif général de la recherche. Le deuxième chapitre, le cadre conceptuel, délimite cette recherche en précisant chacun des termes majeurs retenus, soit les trajectoires linguistiques, les parcours d'apprentissages du FLS/FLSco ainsi que la motivation à apprendre une langue seconde (L2). Ce chapitre expose un réseau théorique auquel nous référons pour atteindre les objectifs spécifiques de la recherche, qui sont libellés à la fin du chapitre. Le chapitre 3, la méthodologie, expose entre autres les justifications et les limites des choix méthodologiques utilisés pour atteindre les objectifs de cette recherche. Toutes les étapes de l'opérationnalisation de la recherche et de la stratégie d'analyse y sont décrites. Ensuite, les chapitres 4 et 5 présentent les résultats en lien avec les objectifs poursuivis par la thèse : les résultats sont d'abord présentés au chapitre 4, puis discutés au chapitre 5. Enfin, en conclusion sont exposées diverses implications découlant de la recherche ainsi que des pistes de recherches futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Au Québec, il existe de multiples programmes de francisation à l'intention des immigrants allophones. Existant depuis 1969, les classes d'accueil, aujourd'hui aussi connues sous le nom de « classe d'ILSS », permettent aux immigrants de niveau primaire et secondaire d'intégrer le système scolaire québécois, de se familiariser avec la culture québécoise et, surtout, d'apprendre le français langue seconde/langue de scolarisation (FLS/FLSco) pour pouvoir intégrer la classe régulière (MELS, 2007). En effet, bien que les jeunes immigrants allophones apprennent le FLS, ils doivent atteindre un niveau qui leur permet non seulement de fonctionner au quotidien dans la langue seconde, mais surtout de poursuivre leur scolarisation en français. Le français de scolarisation est la langue avec laquelle les apprenants vont construire leurs apprentissages scolaires, et ce, dans toutes les disciplines (Spaëth, 2015; Verdelhan-Bourgade, 2002). Dans le cadre de cette thèse, nous avons adopté la définition habituelle de la linguistique et des sciences du langage, à savoir qu'une L2 est en fait n'importe quelle langue autre que la première langue acquise (Gass et Selinker, 2008).

Peu de recherches s'intéressent aux classes d'ILSS au secondaire et à l'expérience d'apprentissage du FLS/FLSco chez une population étudiante arrivée au Québec plus tard dans l'adolescence. Ainsi, les connaissances sur les parcours d'apprentissage du français langue seconde/de scolarisation (FLS/FLSco) des jeunes immigrants allophones sont limitées. C'est pourquoi cette recherche s'intéresse particulièrement aux parcours des jeunes immigrants allophones qui sont présentement en apprentissage du FLS/FLSco, qu'ils étudient en classe d'ILSS, en classe régulière, en francisation des adultes immigrants ou à la FGA. De plus, des mesures transitoires existent aussi entre l'ILSS ou la francisation des adultes immigrants et le cégep, notamment le cheminement Tremplin DEC. Cependant, Gagnon et Dion (2018) signalent que certains élèves de 16 ans et plus ayant terminé le parcours de francisation des adultes immigrants n'arrivent pas à atteindre le niveau de français nécessaire pour étudier dans ce programme de transition; cela fait donc partie de la problématique concernant l'apprentissage d'un niveau de français suffisant à la scolarisation en français chez les jeunes immigrants allophones au Québec. Afin de bien mener

cette étude, notons qu'une fois notre sujet déterminé, nous avons dressé une liste de mots-clés adéquats et nous avons effectué maintes recherches dans plusieurs bases de données, dont Eric, Cairn, Google Scholar, Érudit, etc. Nous avons ensuite procédé à la recension des textes pertinents, à leur lecture ainsi qu'à leur analyse.

Ce premier chapitre présente dans un premier temps la scolarisation des jeunes immigrants au Québec (section 1.1). Ensuite sont abordés les parcours d'apprentissage du FLS/FLSco (1.2), puis sont décrites l'importance de l'âge d'arrivée des jeunes immigrants allophones (1.3) ainsi que la motivation des jeunes immigrants allophones envers le FLS/FLSco (1.4). L'objectif général de la recherche est ensuite présenté (1.5) et la pertinence de la recherche est décrite (1.6). Le chapitre se conclut avec les résultats attendus et les retombées de la recherche (1.7).

1.1 Scolarisation des jeunes immigrants au Québec

Dans les écoles du Québec, on trouve cinq modèles pédagogiques différents pour les jeunes allophones, tels qu'identifiés par De Koninck et Armand (2012, p. 42) : la classe d'accueil fermée, la classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration, l'intégration partielle en classe régulière, l'intégration totale en classe régulière avec soutien linguistique, et l'intégration totale en classe régulière sans soutien linguistique [ce modèle est offert (ou non) après la classe d'accueil]. Pour les enfants et les adolescents, la classe d'accueil fermée est le modèle pédagogique préconisé dans la région de Montréal (De Koninck et Armand, *op. cit.*) puisque les élèves allophones y sont présents en assez grand nombre et que les ressources enseignantes le sont aussi. Il s'agit d'une classe où les jeunes nouvellement arrivés visent à acquérir une connaissance suffisante de la langue pour intégrer éventuellement la classe régulière. Cette classe leur permet aussi de se familiariser avec leur nouveau milieu scolaire et social. Ainsi, selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), le programme d'ILSS au secondaire, utilisé dans les classes d'accueil fermées :

[...] prépare l'élève immigrant à poursuivre sa scolarité en français dans la classe ordinaire en précisant les apprentissages essentiels devant lui permettre :

- d'acquérir le plus rapidement possible une connaissance de la langue de communication interpersonnelle et des formes de discours scolaire;

- de comprendre la culture scolaire et sociale de son nouveau milieu et de développer des conduites et des attitudes appropriées pour s'y intégrer harmonieusement. (MELS, 2007, p. 1)

En tant qu'« élément d'un système visant à aider les individus en situation d'immigration et d'intégration à tenir une place qu'ils auront choisie dans la société » (Calinon, 2013, p. 31), la classe d'accueil fermée sert à assurer à la fois l'intégration linguistique et scolaire des nouveaux arrivants, pour faciliter éventuellement leur intégration professionnelle, culturelle et sociale au Québec. Le programme d'ILSS mentionne d'ailleurs que l'élève « découvre les principales caractéristiques de la société québécoise dans les textes qu'il lit, voit ou entend, en classe ou à l'extérieur de celle-ci, et par ce qu'il vit et observe dans son nouvel environnement » (2011, p. 2).

Un élément central à la classe d'accueil – et par le fait même à notre recherche – est le concept de culture. Notons que lorsque nous abordons la culture, nous utilisons la définition élaborée par l'UNESCO dans la Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles (1982) :

Dans son sens le plus large, la culture est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.

Plus spécifiquement, le programme d'ILSS du secondaire (2011, p. 1) réfère à la culture scolaire, mais aussi à celle du milieu du nouvel arrivant et au dialogue interculturel :

L'élève immigrant nouvellement arrivé n'a pas accès au système de références culturelles propres à la société québécoise. Il est donc essentiel de le soutenir dans son appropriation de la culture du milieu d'accueil, tout en prenant soin de développer ou d'entretenir chez lui une conscience de sa propre culture et d'engager un dialogue interculturel.

Le programme de Francisation des adultes (2015, p. 6), pour sa part, présente la compétence interculturelle et l'appropriation d'une culture comme essentielles :

(...) l'acquisition d'une langue étrangère étant indissociable de l'appropriation de la culture de la société d'accueil, les repères culturels permettent à l'adulte immigrant allophone de mieux comprendre la société dans laquelle il vit et facilitent ainsi son

intégration. L'acquisition de repères culturels significatifs et la sensibilisation aux valeurs de la société québécoise constituent donc des éléments essentiels de la démarche de francisation.

Sous l'angle de l'intégration scolaire, la langue devient aussi un outil essentiel de scolarisation.

Selon Verdelhan-Bourgade (2002, p. 74) :

[...] la fonction de scolarisation est une fonction sociale qui se décline en plusieurs rôles : appropriation de connaissances et formation intellectuelle, apprentissages pluridisciplinaires, acquisition scolaire de comportements intellectuels et relationnels, visée d'intégration sociale, etc.

En s'intéressant aux parcours des jeunes immigrants allophones qui sont présentement en apprentissage du FLS/FLSco, cette recherche aborde également la transition entre la classe d'ILSS au secondaire et la classe régulière à la FGJ, ainsi que la transition entre la classe d'ILSS à la FGJ et le secteur de la FGA, puisque c'est entre autres la maîtrise d'un niveau donné de français qui fera en sorte que les jeunes immigrants allophones pourront transiter d'un secteur à l'autre.

En ce qui concerne la transition entre les secteurs, Proulx (2015) s'est intéressé à la transition entre la classe d'ILSS au primaire et la classe régulière. L'auteur a également recensé les travaux d'autres chercheurs qui ont ciblé cette problématique (Armand *et al.*, 2009; De Koninck et Armand, 2012; Desmarais, 1993) et ses résultats indiquent notamment qu'il n'y a pas d'uniformité entre les modèles de transition (de la classe d'ILSS à la classe régulière au primaire) utilisés dans les écoles, et qu'il subsiste une certaine méconnaissance des enseignants du régulier au sujet des classes d'ILSS et du processus d'apprentissage d'une L2. Les solutions proposées par Proulx comprennent entre autres l'harmonisation des pratiques entre les écoles, ainsi que la formation et la sensibilisation des enseignants des classes régulières aux réalités des classes d'ILSS et de l'apprentissage d'une L2. Les études citées par l'auteur notent elles aussi certains malentendus et manques de communication entre les acteurs scolaires (enseignants des classes régulières et des classes d'ILSS), ainsi qu'un manque de suivi et de formation pour les enseignants des classes régulières aspirant à accompagner les jeunes allophones dans la poursuite de leur cursus scolaire. Plus récemment, Archambault *et al.* (2019) indiquent que le processus transitionnel entre les deux secteurs (FGJ et FGA) peut avoir un effet d'exclusion s'il y a un manque de continuité entre le fonctionnement des deux types de classes, ou encore lorsque les classes d'ILSS sont isolées

physiquement des classes régulières. Les auteurs mentionnent aussi que « l'orientation vers l'éducation des adultes conduit les élèves à être exclus des classes régulières en raison de leur âge et du retard accumulé » (p. 42).

Nous avons vu que les modèles privilégiés pour franciser les jeunes immigrants sont la classe d'accueil fermée et les différents modèles de classes énumérés précédemment. Or, l'âge d'arrivée au Québec, ainsi que d'autres facteurs, par exemple la L1, les compétences en littératie ou le degré de motivation, peuvent faire en sorte que le temps passé en classe d'accueil ne suffit pas pour que le nouvel arrivant acquière une maîtrise adéquate du FLS/FLSco qui lui permettra de poursuivre ses apprentissages dans le système francophone, si tel est son désir. Rappelons qu'à partir de 16 ans, les jeunes sont libres de choisir leur langue de scolarisation, que ce soit le français ou l'anglais, la *Charte de la langue française* (loi 101) ne s'appliquant plus à eux pour leurs études secondaires ou postsecondaires. Pour débiter ou poursuivre leur apprentissage du FLS/FLSco, les apprenants peuvent étudier en classe d'ILSS au secondaire.

1.1.1 La classe d'ILSS au secondaire

Steinbach, qui a effectué plusieurs recherches en lien avec l'intégration des jeunes immigrants allophones (2010a, 2010b, 2012, 2015), fait valoir que les apprenants des classes d'ILSS (rencontrés dans la région de Sherbrooke) estiment que le processus d'apprentissage du français en classe d'ILSS au secondaire manque d'authenticité parce qu'ils sont isolés des francophones. Les jeunes se plaignent également de solitude et du manque de contacts avec les élèves nés au Québec. Ils soulignent de plus que la connaissance du français est bien davantage un précurseur de la participation à l'école qu'une partie de leur processus d'intégration. La chercheuse indique même qu'« afin de combler le fossé entre ces deux mondes séparés, le système de classes d'accueil fermées devrait être réexaminé » (p. 107, notre traduction). Également, Magnan et Darchinian (2014) ont souligné une « impossibilité pour les jeunes immigrants de s'identifier comme Québécois lors des études secondaires » (p. 385), ces derniers estimant « avoir peu de points en commun avec les francophones québécois » (*id.*). Les chercheuses soulignent que « la concentration d'enfants immigrants dans les mêmes écoles ne favoriserait pas la rencontre et le rapprochement intergroupe avec les francophones québécois » (p. 386). Dans le même ordre

d'idées, McAndrew *et al.* (2000) indiquent, entre autres, que les élèves qui fréquentent des écoles à forte densité ethnique :

[...] auraient tendance à moins utiliser le français, manifesteraient une opinion moins favorable à l'égard du français et seraient moins nombreux à penser fréquenter un cégep et une université de langue française que des élèves d'origine immigrée allant dans des écoles à faible densité ethnique. (p. 107)

La classe d'ILSS sera définie davantage dans le cadre conceptuel (chapitre II). À noter par ailleurs qu'il a été impossible de recenser des recherches concernant spécifiquement le parcours d'apprentissage du FLS/FLSco chez les jeunes immigrants allophones dans les classes d'ILSS au Québec. Les jeunes immigrants allophones qui n'ont pas atteint un niveau suffisant de français pour leur intégration en classe régulière, soit le palier 4 [comprendre et produire des messages variés à l'oral, comprendre la plupart des informations et des idées exprimées dans un texte et produire des textes variés à l'écrit (MELS, 2011, voir annexe I)] doivent être transférés en FGA, où ils pourront poursuivre leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco.

1.1.2 La formation générale des adultes (FGA)

Selon Doray et Bélanger (2014), la FGA est :

[...] un segment spécifique de l'éducation des adultes, un dispositif éducatif de l'enseignement secondaire créé dans la foulée de la Révolution tranquille afin de favoriser les retours aux études des adultes et de relever le niveau de qualification de base de la population adulte. (p. 1).

Par contre, depuis quelques années, la FGA sert plutôt d'outil pour lutter contre le décrochage et encourager la diplomation des jeunes éprouvant des difficultés dans les écoles secondaires classiques (*ibid.*). Ce secteur est adapté pour les adultes de plus de 16 ans qui désirent terminer ou parfaire leur formation scolaire. La FGA comprend la formation de base commune (qui comprend l'alphabétisation, le présecondaire et le premier cycle du secondaire), la formation de base diversifiée (qui comprend le deuxième cycle du secondaire), l'intégration socioprofessionnelle, ainsi que la francisation des adultes immigrants (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020). Le jeune immigrant allophone de plus de 16 ans pourra aussi être intégré en francisation des adultes immigrants si son niveau de français se révèle insuffisant pour suivre les

cours des autres programmes offerts par la FGA. Le terme *francisation* renvoie à l'apprentissage du français langue d'intégration chez les adultes immigrants (MELS, 2015) : ce sont donc des cours de types FLS, adaptés à la réalité québécoise.

La FGA interfère dans la problématique à plusieurs niveaux, d'abord concernant l'âge de certains jeunes immigrants allophones : puisqu'ils ne peuvent fréquenter la FGJ après 18 ans¹, ceux qui n'ont pas atteint le palier 4 doivent être transférés vers la FGA. L'âge de leur arrivée au Québec (Potvin *et al.*, 2014) ou l'éloignement de leur langue maternelle par rapport au français sont des facteurs qui pourraient faire en sorte que certains jeunes immigrants allophones manquent de temps pour maîtriser suffisamment le FLS/FLSco et ne puissent pas terminer leurs études secondaires à la FGJ (Potvin et Leclercq, 2011). Ils se doivent donc de fréquenter la FGA pour améliorer leur maîtrise de la langue, mais aussi pour parvenir à l'obtention d'un premier diplôme en sol québécois. Si leur FLS/FLSco reste à parfaire, ils devront fréquenter la francisation des adultes immigrants. Sinon, ils seront évalués à l'aide de tests de classement afin d'être inscrits au niveau secondaire correspondant. Selon Potvin *et al.* (2014), ces examens de classement ne sont pas adaptés à des apprenants dont le français n'est pas la L1, puisque le niveau de langue est trop difficile pour eux. Certains apprenants pourront bénéficier d'une classe de type « français de transition », dont il sera davantage question dans le cadre conceptuel.

1.2 Parcours d'apprentissage du FLS/FLSco

La définition de parcours d'apprentissage qui est utilisée dans le cadre de cette recherche est inspirée de la version « a. » suggérée par Porquier (1995) :

La notion même de parcours, de trajectoire ou d'itinéraire est au cœur de la problématique de l'apprentissage des langues. Explicitement, lorsqu'on parle, par exemple, de progression (progression d'apprentissage ou d'enseignement) de programme, de cursus, de syllabus ou de curriculum, ou lorsqu'on évoque les étapes d'acquisition d'une langue étrangère en milieu social. Implicitement, dès qu'il s'agit, quel qu'en soit le contexte, de l'apprentissage, poursuivi ou repris d'une langue ou de l'apprentissage d'une langue nouvelle dans un contexte succédant à l'apprentissage antérieur d'(une) autre(s) langue(s). On peut donc alors distinguer a. le parcours

¹ L'âge maximal au 30 juin de l'année scolaire précédente est de 18 ans pour un élève régulier et de 21 ans pour un élève protégé par les dispositions relatives à la scolarisation des personnes handicapées au sens de la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées* (Gouvernement du Québec, 2010). *Loi sur l'instruction publique*. LRQ, chapitre I, 13.

d'apprentissage délimité dans une phase de temps à l'intérieur d'un contexte particulier, de **b.** les trajectoires d'apprentissage comportant deux ou plusieurs phases d'apprentissage, simultanées et/ou successives, d'une ou deux ou plusieurs langues dans des contextes diversifiés. Du point de vue **a.**, une phase d'apprentissage peut correspondre à un programme d'enseignement, mais aussi à un programme individuel d'apprentissage, autonome ou semi-autonome, voire à des parcours non individuels d'apprentissage autogérés. (p. 1)

Or, certains jeunes immigrants allophones ont aussi un parcours constitué de plusieurs phases d'apprentissage successives (*ibid.*) puisque certains ont été en contact avec le français dans leur pays d'origine ou dans un pays mitoyen, comme nous le verrons en abordant les trajectoires linguistiques dans le cadre conceptuel. Pour d'autres, ce parcours d'apprentissage du FLS/FLSco commence dès l'arrivée au Québec. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons au parcours d'apprentissage des jeunes immigrants allophones à partir de leur arrivée au Québec et à ce qu'ils en pensent, mais aussi à leurs trajectoires linguistiques avant leur arrivée au Québec. La trajectoire linguistique est ici comprise comme étant les caractéristiques et les pratiques linguistiques des grands moments de la vie; elle sera davantage définie en 2.1.

Concernant le FLSco, Cuq (2003) en dresse cette définition :

Une langue de scolarisation est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école. L'école véhicule une langue que l'enfant doit obligatoirement pratiquer dans le système scolaire dans lequel il se trouve, que cette langue soit sa langue maternelle ou pas. Elle joue un rôle de médiation par rapport aux autres champs du savoir [...] Le niveau atteint dans la langue de scolarisation conditionne le plus souvent la réussite scolaire et l'insertion sociale de l'apprenant. (p. 149)

Selon Spaëth (2015), le français de scolarisation a « la fonction de scolarisation qui globalise toutes les interactions de l'école et qui vise aussi l'extrascolaire (intégration, citoyenneté, etc.) » (p. 241). Verdelhan-Bourgade (2002) indique que Vigner fut le premier chercheur à utiliser en 1992 le concept de FLSco, qu'il définissait comme une langue à la fois enseignée et d'enseignement, en se basant sur l'enseignement du français en Afrique. Selon Le Ferrec (2012), « la langue de scolarisation est lorsque la langue seconde est la langue de l'enseignement » (p. 7). Le français devient donc effectivement la langue de scolarisation pour les immigrants arrivés au Québec avant l'âge de 16 ans, c'est-à-dire une langue avec laquelle les apprenants construisent leurs

apprentissages scolaires, et ce, dans toutes les disciplines (Spaëth, 2015; Verdelhan-Bourgade, 2002). Verdelhan-Bourgade (*id.*) ajoute que :

La langue de scolarisation ne peut en aucun cas être perçue comme la langue d'un milieu fermé que serait celui de l'école. C'est une langue qui a une importance sociale ou politique dans le pays, et dont la maîtrise est considérée comme un facteur de réussite, cette fois, sociale. (p. 30)

Évidemment, le français étant la langue officielle du Québec, il a une importance capitale dans tous les pans de la société québécoise. Il est donc primordial que les jeunes immigrants allophones maîtrisent cette langue pour obtenir leur DES, mais aussi pour évoluer dans la société québécoise (Potvin et Leclercq, 2014). Or, selon plusieurs recherches qui seront présentées dans les prochaines sections, des enjeux sont soulevés en lien avec l'apprentissage de ce niveau de langue chez les apprenants allophones. Les sections suivantes s'attardent aux difficultés rencontrées dans ce parcours d'apprentissage, soit celles liées à la littératie et celles liées à la compréhension orale du français québécois. Notons que la définition du français québécois que nous utiliserons dans le cadre de cette thèse est celle de la variété de français parlée au Québec, caractérisée par différents phénomènes articulatoires, entre autres, les diphtongues, l'assibilation ou la prosodie, mais aussi par un lexique et des expressions propres au Québec (Martineau *et al.*, 2022).

1.2.1 Difficultés liées à la littératie

Dans le cadre d'une recherche portant sur l'accueil des jeunes réfugiés âgés de 16 à 24 ans dans la région de Sherbrooke, Steinbach, Vatz-Laaroussi et Potvin (2015), ont rencontré des jeunes fréquentant la FGA. La difficulté la plus importante de cette étape de leur scolarisation semble être le français écrit/scolaire. De leur côté, Ouellet *et al.* (2017) soulèvent que lorsqu'une L2 est la langue de scolarisation, plusieurs jeunes immigrants allophones éprouvent des difficultés, notamment en lecture et en écriture, qui rendent l'obtention d'un DES plus complexe. Les chercheurs mentionnent aussi que cette population étudiante représente un défi pour les enseignants qui ne sont pas formés pour accompagner les apprenants dont le français n'est pas la L1. Dans une recherche récente, Voyer *et al.* (2021) s'intéressent aux pratiques d'enseignement en lecture et en écriture et suggèrent de bonifier les programmes et les services pour les apprenants issus de l'immigration à la FGA, par exemple en visant l'acquisition du métalangage, en

enseignant davantage de vocabulaire technique ou de stratégies de lecture, ou encore en jumelant des enseignants de francisation et de français langue d'enseignement.

Les difficultés en lecture et en écriture des élèves allophones en classe régulière ont aussi été relevées par Dezutter *et al.* (2021) dans une recherche-action visant à comprendre comment se développent les compétences en compréhension et en production écrites des élèves allophones, dont certains ayant fréquenté une classe d'ILSS au primaire en transition vers 1) la classe régulière et 2) l'école secondaire. Leurs résultats démontrent qu'en début d'année, les élèves allophones intégrés en classe régulière obtiennent des résultats extrêmement variables et en moyenne inférieurs à ceux attendus pour leur niveau scolaire. Les auteurs indiquent aussi que cette tendance se maintient jusqu'à la fin de l'année scolaire pour la plupart des élèves, bien que l'écart entre les groupes se réduise. Des difficultés liées à la maîtrise du français québécois peuvent aussi être problématique pour les jeunes immigrants allophones, tel qu'expliqué dans la section suivante.

1.2.2 Difficultés liées au français québécois

Plusieurs recherches témoignent de certaines difficultés chez les apprenants du français au Québec en lien avec le français québécois (p. ex., Amireault, 2007; Arias Palacio, 2019; Boucher, 2012; Calinon, 2009; Damay, 2018; Papin, 2020; Veilleux, 2012). Les apprenants ont tendance à indiquer qu'ils ne comprennent pas aussi bien le français parlé en dehors de la classe que celui auquel ils sont exposés en classe. Bien que toutes ces recherches aient été effectuées auprès d'adultes, sauf celle d'Arias Palacio (2019) qui concerne des adolescents allophones en classe d'ILSS, elles soulèvent un enjeu auquel les jeunes immigrants allophones pourraient aussi être confrontés.

Faisant écho à Calinon (2009) et Veilleux (2012), Papin (2020) suggère de sensibiliser davantage les apprenants au français québécois et d'enseigner des stratégies afin de mieux le comprendre. Du côté des adolescents en classe d'ILSS, Arias Palacio (2019) montre que la compréhension orale du français québécois demeure un défi lorsque les apprenants des classes d'ILSS doivent échanger avec les élèves du secteur régulier, les jeunes estimant que le registre de langue appris en classe diffère de celui qui leur permettrait de comprendre les jeunes francophones et de socialiser avec eux. Les apprenants rencontrés par Arias Palacio pour son mémoire voudraient « étendre leur

cercle d'amis pour y inclure des élèves francophones, motivés entre autres par l'apprentissage du français québécois » (p. 103). Pour ces apprenants, « pour être Québécois, il faut avant tout parler le français québécois » (p. 104). La compréhension orale du français québécois peut donc aussi représenter un enjeu pour les jeunes immigrants allophones poursuivant leur apprentissage du FLS/FLSco au Québec. La prochaine section s'intéresse d'ailleurs à l'importance de leur âge d'arrivée au Québec.

1.3 Importance de l'âge d'arrivée des jeunes immigrants

La population étudiante à laquelle s'intéresse cette recherche est arrivée au Québec entre 13 et 17 ans, soit à l'adolescence. Selon Vatz-Laaroussi, Bernier et Guilbert (2013) :

L'intégration des jeunes immigrants se construit à travers les interactions des enseignants et des élèves dans les écoles. Les adolescents sont également de jeunes personnes qui vivent les transitions de l'adolescence. La formation d'un réseau social au pays d'accueil qui fait se sentir bien intégré, l'influence de la personnalité, le temps écoulé depuis la migration à son nouveau milieu. (p. 3)

L'importance de l'âge d'arrivée est aussi soulevée par Bélanger et Vézina (2016), qui montrent qu'une personne arrivée au Québec avant l'âge de 15 ans possède de meilleures aptitudes en littératie qu'une personne arrivée plus tard. Sur cette base, les auteurs concluent que les nouveaux arrivants « ne présentent pas plus de difficultés en littératie que le natif » (p. 76). L'importance de l'âge d'arrivée est aussi mentionnée par Bouchamma (2015) :

L'âge d'arrivée au pays d'accueil constitue un facteur déterminant dans l'intégration des élèves immigrants. De ce point de vue, les participants disent que les jeunes immigrants du primaire s'adaptent plus facilement que ceux du secondaire. (p. 89)

De plus, maîtriser une L2 et une langue de scolarisation peut exiger beaucoup de temps, et le fait que les jeunes immigrants allophones arrivent au Québec à un âge plus avancé dans l'adolescence peut faire que le temps manque pour atteindre le niveau de français nécessaire à la scolarisation (Potvin et Leclercq, 2014).

Cummins (1981) indique que la maîtrise d'une L2 de scolarisation nécessite un apprentissage de cinq à sept ans. Pour sa part, Le Ferrec (2012) estime que certains apprenants peuvent maîtriser

une L2 de scolarisation en beaucoup moins de temps, soit deux ans. Il souligne d'ailleurs que plusieurs facteurs peuvent influencer la vitesse d'apprentissage, notamment la structure de la L1, la multiplication des contacts avec le français, ainsi que la motivation pour l'apprentissage de la langue. Au sujet de l'âge d'apprentissage de la L2, de nombreuses recherches menées au fil des années démontrent que l'on peut apprendre une L2 à tous les âges. En effet, une revue de la littérature réalisée par Lambelet et Berthele (2014) souligne que « les enfants plus âgés et les adultes apprennent généralement plus rapidement que les enfants plus jeunes, mais qu'ils atteignent un niveau de compétence final moins élevé, pour le moins en contexte naturel » (p. 2). Les chercheurs indiquent aussi que la majorité des recherches portant sur ces questions ont été effectuées en milieu naturel et que leurs résultats ne peuvent pas être intégralement transposés en contexte d'apprentissage guidé en classe. Or, les élèves au Québec apprennent le français L2 non seulement en contexte guidé en classe, mais aussi en contexte naturel, le français étant la langue officielle du Québec à laquelle ils seront fortement susceptibles d'être exposés lors de leurs échanges avec la société d'accueil.

Selon Statistique Canada (2011), les gens qui immigreront, que ce soit au Québec ou ailleurs, sont considérés comme des immigrants « de première génération », alors que ceux dont au moins un des parents est issu de l'immigration sont dits « de deuxième génération ». Or, plusieurs travaux et recherches effectués aux États-Unis s'intéressent à une typologie plus large de « génération ». Rumbaut (2004) a étudié un large éventail d'immigrants aux États-Unis. Il a introduit une typologie plus large des générations d'immigrants qui se décline en six catégories (1.0, 1.25, 1.50, 1.75, 2 et 2.5, la catégorie 1 correspondant aux immigrants de première génération et la catégorie 2, à ceux de deuxième génération). Selon lui, la « génération 1.25 » correspond aux jeunes immigrants arrivés dans leur pays d'accueil entre 13 et 17 ans, soit la population étudiée dans le cadre de cette thèse.

À partir des années 1980, des recherches se sont aussi intéressées à la génération « 1.5 », incluant les enfants nés ailleurs qui ont commencé leur scolarité dans leur pays d'origine sans l'y terminer, surtout lorsqu'ils l'ont poursuivie dans un pays d'accueil (Kim et Duff, 2012). Le nombre « 1.5 » a été utilisé pour la première fois par Rumbaut et Ima, en 1988, pour désigner de jeunes réfugiés de l'Asie du Sud-Est aux États-Unis. C'est donc une notion assez récente dans les recherches,

qu'elles soient menées en sociologie, en démographie ou en éducation. Cette notion est également abordée dans certains travaux liés à l'insertion sur le marché du travail. Plusieurs travaux américains s'intéressent d'ailleurs aux problématiques scolaires des jeunes de la génération 1.5, surtout en ce qui concerne leur apprentissage de l'anglais L2 aux États-Unis (Jo, 2002; Oudenhoven, 2006; Roberge *et al.*, 2009), leurs besoins particuliers en classe, que ce soit en écriture ou en lecture (Schwartz, 2004; Singhal, 2004), mais aussi leur construction identitaire (Park, 1999; Talmy, 2008), ou encore leur entrée à l'université (Miele, 2003).

Au Québec, quelques recherches ont été recensées au sujet de la génération 1.5 [voir par exemple Bélanger *et al.* (2011), Lefebvre et Triki-Yamani (2011), Loslier et Dufour (2015), Bourdarbat et Ebrahimi (2016)]. Par contre, nous n'avons pu recenser aucune recherche abordant précisément la génération 1.25. Bélanger *et al.* (2011) se sont intéressés au choix linguistique du cégep par les jeunes adultes immigrants; ils indiquent que « la génération 1.0 se distingue de la génération 1.5 par le fait que les membres de celle-ci ont dans une assez grande proportion fréquenté l'école primaire et surtout l'école secondaire dans la société d'accueil » (p. 14). Selon leur définition, la « génération 1.5 » comprend les jeunes nés à l'étranger dont les deux parents sont également nés à l'étranger et qui sont arrivés au Québec avant l'âge de 15 ans. Leur recherche s'intéresse plutôt aux jeunes immigrants allophones arrivés au Québec après 13 ans, soit ceux de la génération 1.25. À noter que le terme « génération 1.25 » n'a pas pu être répertorié dans la littérature scientifique québécoise : cette absence contribue à la pertinence scientifique de mener une étude auprès de jeunes appartenant à cette génération en explorant un champ de recherche qui n'a encore été que très peu investi au Québec. Le facteur de l'âge des jeunes immigrants allophones lorsqu'ils arrivent au Québec plus tard dans l'adolescence est considérable, puisque cette période est importante dans la construction de leur identité (Lafortune et Kanouté, 2007). Il importe aussi de mieux comprendre la motivation des jeunes immigrants allophones envers l'apprentissage du français afin de cerner leurs besoins et ainsi de pouvoir mieux les accompagner dans leur apprentissage du FLS/FLSco.

1.4 Motivation des jeunes immigrants allophones envers l'apprentissage du FLS/FLSco

En didactique des L2, la définition de la motivation proposée par Gardner (1985) est largement utilisée et est caractérisée comme la combinaison d'efforts et de désir pour apprendre une L2.

Selon Yikai et Guangfeng (2020), la motivation est l'un des principaux facteurs liés à la réussite de l'apprentissage d'une L2.

Pour Gardner et Lambert (1972), précurseurs dans ce domaine de recherche, il existe deux types dominants de motivation. Le premier type, la motivation intégrative, est celui qui entre en jeu lorsqu'un apprenant désire se joindre/faire partie d'une communauté linguistique donnée, alors que le deuxième type, la motivation instrumentale, concerne l'apprentissage d'une langue dans un but précis afin de faire des gains, par exemple pour travailler dans une langue ou pour voyager. En 2005, les recherches de Dörnyei ont jeté un regard nouveau sur la motivation en apprentissage des L2 et des langues étrangères (LE) avec le « concept du soi », suggérant que la motivation intégrative et la motivation instrumentale sont deux types de motivation non pas indépendants, mais complémentaires. Dans le cadre conceptuel seront présentés les deux modèles de motivation des chercheurs précédemment cités. Par contre, aucun de ces modèles n'est spécifiquement élaboré pour l'apprentissage d'une L2 en contexte migratoire, dans un territoire où deux langues sont en concurrence (Remysen et Reinke, 2014).

Les jeunes immigrants allophones qui apprennent le français peuvent avoir plusieurs objectifs, par exemple terminer leur passage en classe d'ILSS pour être intégrés en classe régulière, obtenir leur DES, ou encore se joindre à un groupe d'amis. Dans le cadre d'une recherche publiée en 2014, Magnan et Darchinian ont rencontré à Montréal des jeunes issus de l'immigration ayant fait un choix de cégep. Ceux-ci ne semblaient pas entretenir un rapport intégratif à l'apprentissage du français : les chercheuses ont même décelé une scission entre les jeunes francophones et les jeunes allophones, ces derniers ne s'identifiant que très peu aux premiers. On peut donc se demander si la motivation intégrative, sans nécessairement être absente, reste moins importante que la motivation instrumentale pour les jeunes allophones rencontrés.

Pour répondre aux besoins d'une population étudiante allophone grandissante, le CSS où s'effectue notre recherche doctorale, situé en périphérie montréalaise, innove dans ses pratiques linguistiques depuis 2009. Le programme qu'il offre est un service d'accompagnement des jeunes dans leur apprentissage du français qui comprend des classes d'ILSS, du soutien linguistique et une intégration partielle en classe régulière, soit « une approche où les élèves de la classe d'ILSS assistent à des cours avec les élèves de la classe ordinaire » (De Koninck et Armand, 2012, p. 17),

et ce tant au primaire qu'au secondaire. Lors de l'implantation du service au CSS en 2009, huit élèves en bénéficiaient; en 2021, ce nombre est passé à 394. Les données internes du CSS indiquent qu'en 2021, sa population étudiante était constituée à 27 % d'élèves immigrants, dont 6 % de première génération et 21 % de deuxième génération. Forts d'un nouveau service de francisation des adultes immigrants depuis 2017, les deux centres de FGA de la région doivent aussi composer avec une nouvelle réalité d'intégration d'adultes immigrants et de jeunes immigrants allophones n'ayant pas acquis une maîtrise suffisante du FLS/FLSco pour obtenir leur DES.

1.5 Objectif général de recherche

Considérant l'argumentation présentée dans la problématique, soit :

- le manque de recherches s'intéressant à l'apprentissage du FLS/FLSco des jeunes immigrants allophones;
- la méconnaissance des enjeux en lien avec les parcours d'apprentissage du FLS/FLSco des jeunes immigrants allophones;
- l'absence de recherches sur l'apprentissage du FLS/FLSco en périphérie montréalaise;
- les difficultés rencontrés par les jeunes immigrants allophones lors de leur apprentissage du français.

L'objectif général de cette recherche est donc de rendre compte de l'expérience d'apprentissage du FLS/FLSco de jeunes immigrants allophones en périphérie montréalaise. L'expérience d'apprentissage se définit en tenant compte de la scolarisation des jeunes immigrants allophones au Québec, de l'âge d'arrivée des jeunes immigrants allophones au Québec, du parcours d'apprentissage du FLS/FLSco, que ce soit dans la classe d'ILSS au secondaire ou dans la transition vers la francisation des adultes immigrants à la FGA, des difficultés rencontrées en lien avec la littératie et le français québécois, et de la motivation envers l'apprentissage du FLS/FLSco.

La prochaine section explique la pertinence de cette recherche.

1.6 Pertinence de la recherche

Les prochaines sections présentent la pertinence sociale (1.6.1) et la pertinence scientifique (1.6.2) de la recherche.

1.6.1 Pertinence sociale

Il est souhaité qu'ultimement, cette recherche contribue à encourager l'intégration des jeunes immigrants allophones dans le cursus francophone et à favoriser leur apprentissage du FLS/FLSco. Les résultats de cette recherche pourront être utilisés pour bonifier les programmes d'ILSS et de francisation des adultes immigrants, afin que le français soit un outil qui contribue à leur intégration linguistique, scolaire, sociale, culturelle et économique dans leur nouvelle vie au Québec.

Des chercheurs ont élaboré dans les dernières décennies des modèles qui visent à représenter la dynamique des facteurs qui interviennent en motivation pour l'apprentissage des L2 (p. ex., facteurs instrumentaux, intégratifs ou encore le concept du soi) (Gardner et Lambert, 1972 et Dörnyei, 2005). Par contre, ces modèles ne sont ni créés ni appliqués en situation homoglotte, c'est-à-dire dans un milieu où l'on parle la langue apprise (Cuq, 2003), non plus que dans le contexte linguistique unique au monde qu'est celui du Québec : le Canada est bilingue, le Québec est francophone et Montréal est une ville cosmopolite officiellement unilingue francophone, mais officieusement bilingue, voire multilingue. Cependant, le français et l'anglais sont deux langues internationales dotées d'un fort prestige, alors qu'ailleurs dans le monde, les langues minoritaires (p. ex., le flamand ou le catalan) ne sont pas parlées, ou très peu, à l'extérieur de leur région d'origine. Le cas du Québec étant unique au monde, il y a ici une pertinence à prendre ces caractéristiques en considération.

1.6.2 Pertinence scientifique

Le manque de recherches concernant la scolarisation des immigrants de la génération 1.25 dans un territoire linguistique particulier comme le Québec constitue une lacune à combler en éducation, particulièrement en didactique des langues. Il apparaît donc fondamental d'étudier la motivation de l'apprenant dans son apprentissage du français. Potvin et Leclercq (2010) indiquent que même si la population des jeunes immigrants allophones au Québec est en hausse depuis le début des

années 2000, fort peu de recherches, qu'elles soient qualitatives ou quantitatives, leur sont consacrées. Les auteurs indiquent aussi qu'en majorité, les travaux dédiés aux jeunes issus de l'immigration se concentrent surtout sur la FGJ et non sur la FGA. Nous n'avons pu recenser aucune recherche menée au Québec s'intéressant aux parcours d'apprentissage du FLS/FLSco et à la motivation en lien avec cet apprentissage. De plus, aucune recherche ne semble non plus s'intéresser à la phase de transition entre la classe d'ILSS au secondaire et la FGA. Par ailleurs, plusieurs recherches s'intéressant à la transition entre la classe d'ILSS et la classe régulière (voir la section 1.1) sont menées sous l'angle sociologique de leur intégration et s'intéressent à la scolarité des apprenants immigrants ou issus de l'immigration, mais non spécifiquement à leur expérience d'apprentissage du FLS/FLSco.

Afin de produire de nouvelles connaissances permettant de proposer des pistes de réflexion et d'action pour l'apprentissage du français chez les jeunes immigrants allophones, que ce soit à la FGJ ou à la FGA, il est important de rendre compte de l'expérience d'apprentissage du FLS/FLSco. D'ailleurs, les travaux de Potvin *et al.* (2014) éclairent la recherche au sujet des jeunes immigrants allophones allophones à la FGA, et ceux Steinbach (2010a, 2010b, 2012) sur les jeunes immigrants allophones en ILSS. Toutefois, nous en savons tout de même très peu sur la réalité de l'apprentissage du FLS/FLSco par les jeunes immigrants allophones. Au-delà des constats des recherches qui s'intéressent à la scolarisation des jeunes immigrants allophones sous l'angle de la sociologie de l'éducation (Magnan et Darchinian, 2014; Potvin et Leclercq, 2011), la perspective de cette recherche s'inscrit spécifiquement dans le domaine de l'éducation, plus précisément en didactique des langues secondes. Les retombées de cette recherche pourront dégager des pistes didactiques, pédagogiques ou curriculaires qui permettront aux CSS de favoriser la poursuite du parcours des jeunes immigrants allophones dans le système francophone ainsi que la transition entre le secondaire et la FGA, si nécessaire, tout en assurant une continuité entre la FGJ (classes d'ILSS) et le secteur des adultes. Enfin, le programme d'ILSS au secondaire pourrait être bonifié afin de répondre plus adéquatement aux besoins des jeunes immigrants allophones arrivés au Québec pendant l'adolescence.

Pour les résultats attendus, il est souhaité que les pistes de réponses à l'objectif général de recherche permettent de mieux comprendre l'expérience d'apprentissage du FLS/FLSco des jeunes immigrants allophones.

Pour ce qui est de l'incidence de cette recherche en éducation, cette thèse proposera des solutions didactiques pouvant être mises en place autant en salle de classe d'ILSS qu'en FGA, ainsi qu'à l'extérieur de l'établissement d'enseignement afin de permettre une meilleure expérience d'apprentissage du FLS/FLSco aux jeunes immigrants allophones du Québec. De plus, elle décrira leurs trajectoires linguistiques, leurs parcours d'apprentissage et leur motivation envers l'apprentissage du FLS/FLSco. Cette thèse s'ajoutera aussi aux travaux émergents sur la scolarisation des jeunes immigrants allophones au Québec.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre présente le cadre conceptuel de la recherche, dont l'objectif général est de rendre compte de l'expérience d'apprentissage du FLS/FLSco de jeunes immigrants allophones en périphérie montréalaise. L'objectif sera réalisé en s'attardant aux trajectoires linguistiques de jeunes immigrants allophones (2.1), aux parcours d'apprentissage du FLS/FLSco qui leur sont offerts au Québec (2.2) et à leur motivation à apprendre une langue seconde (2.3).

2.1 Trajectoires linguistiques des jeunes immigrants allophones

Montréal possède une dynamique linguistique particulière où deux langues internationales dotées d'un fort prestige sont en concurrence (Remysen et Reinke, 2014). Son contexte sociolinguistique spécifique peut amener les jeunes immigrants allophones à faire des choix linguistiques pour leur scolarisation. Or, la présente recherche a été menée en périphérie directe de l'île de Montréal², dans une région administrative à forte majorité francophone.

Corbeil et Houle (2013) se sont intéressés aux trajectoires linguistiques d'adultes allophones à Montréal pouvant expliquer leur choix de langue d'usage dans la sphère publique. Dans leur étude, les chercheurs utilisent les composantes de la trajectoire linguistique mises de l'avant dans l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle (EVMLO) en 2006. La trajectoire linguistique « fournit des informations sur les caractéristiques et les pratiques linguistiques des répondants lors des grandes étapes de leur vie » (Corbeil et Houle, 2013, p. 6) notamment en ce qui concerne les langues maternelles, les origines géolinguistiques, ainsi que la principale langue des études primaires et secondaires et les langues parlées au quotidien. Cette représentation de trajectoire linguistique sera utilisée dans l'ensemble de la recherche et le terme « langues » sera plutôt utilisé au pluriel pour les langues maternelles et les principales langues des études étant donné que plusieurs jeunes immigrants allophones ont des parcours migratoires complexes et pourraient avoir fait leur scolarisation dans plusieurs langues, par exemple s'ils ont habité dans

² Selon Montréal International, la communauté métropolitaine de Montréal (CMM) est composée de 82 municipalités situées à Montréal, à Laval, à Longueuil ainsi que dans les couronnes nord et sud de l'île de Montréal (<https://www.montrealinternational.com/>).

plusieurs pays. Dans les prochaines sections seront présentées les composantes de la trajectoire linguistique retenues pour cette thèse, à savoir les langues maternelles des jeunes immigrants allophones et leurs origines géolinguistiques (2.1.1), ainsi que les principales langues des études primaires et secondaires et les langues parlées au quotidien (2.1.2).

2.1.1 Langues maternelles des jeunes immigrants allophones et origines géolinguistiques

Corbeil et Houle (2013) se sont intéressés à l'usage public du français et de l'anglais chez des adultes immigrants allophones en région montréalaise (N=2336) en analysant des données issues de l'EVMLO (2006). Leurs résultats indiquent, entre autres, que le lieu de résidence est associé à la fréquence d'utilisation d'une langue (français ou anglais) dans l'espace public et que le contact initial avec l'une de ces deux langues dans le pays d'origine ou encore par l'entremise des parents a un effet sur leurs choix linguistiques. Les chercheurs ajoutent que la fréquentation scolaire d'un établissement francophone/anglophone est associée à la langue utilisée dans l'espace public, mais soulignent aussi que le choix de la langue utilisée dans l'espace public n'est pas simple à analyser car il dépend de plusieurs facteurs. Ils précisent toutefois que la L1 est un facteur déterminant :

La langue maternelle des individus est un autre facteur très important pour expliquer l'orientation des pratiques linguistiques dans la sphère publique. Les personnes dont la langue maternelle est une langue romane ou latine comme l'espagnol ou le roumain sont généralement plus susceptibles d'adopter le français comme langue publique que celles d'autres groupes tels que ceux de langue grecque ou chinoise. (p. 107)

En plus de l'influence qu'elle exerce sur le choix de la langue d'usage dans la sphère publique (Béland, 1999, Gouvernement du Québec, 2019b; Olivier, 2017; Pagé *et al.*, 2014), la L1 a aussi un effet sur le choix de la langue de scolarisation. En effet, plusieurs recherches montrent un lien entre la L1 et le choix de la langue de scolarisation chez les jeunes immigrants allophones (Magnan et Darchinian, 2014; McAndrew *et al.*, 2008; Sabourin *et al.*, 2010). Prépondérante et décisive, la L1 est, d'après les recherches mentionnées, cruciale dans ce choix et revêt une importance capitale pour leur apprentissage de la langue de scolarisation. Notre recherche s'intéresse à l'apprentissage du FLS/FLSco en cadre migratoire, dans un contexte où cette langue est aussi une langue d'intégration et une langue d'usage, par opposition à un contexte où la L2 n'a pas de statut officiel et n'est pas apprise en contexte migratoire. Dans le contexte de la périphérie montréalaise, le français est une L2 pour la population concernée par l'étude. L'âge d'acquisition et

d'apprentissage est ici important, puisque les jeunes immigrants allophones doivent terminer leurs études secondaires et faire des choix de secteurs linguistiques, que ce soit pour terminer leur secondaire à la FGA ou pour faire leurs choix d'études postsecondaires.

Après avoir pris connaissance de recherches sur le choix de la langue d'enseignement au cégep (Ledent *et al.*, 2016; Sabourin *et al.*, 2010), nous constatons qu'elles indiquent que la L1 agit tel un catalyseur majeur dans le choix que font les jeunes allophones quant à leur langue de scolarisation. Ledent *et al.* (2016) mentionnent que les apprenants en provenance de l'Europe (sauf de l'Europe de l'Est), de l'Amérique centrale et du Sud, des Antilles et de l'Afrique subsaharienne ont 50 % plus de chances de choisir le cégep francophone que les élèves provenant d'autres régions du monde (p. 32). Sabourin *et al.* (2010) soulignent aussi que « les étudiants allophones dont un des parents provient d'un pays francotrope³ ont choisi pour le cégep anglais à moins de 25 %, alors que ceux dont les deux parents proviennent de pays non francotrope ont choisi le cégep anglais à plus de 75 % » (p. 28). Les francotropes semblent donc utiliser une langue linguistiquement proche du français ou historiquement liée au français.

Tournadre (2014) mentionne que « la difficulté d'apprentissage dépend notamment de l'écart génétique entre la langue source et la langue cible » (p. 234) c'est-à-dire des langues sans parenté génétique qui ont des structures morphologiques, syntaxiques, grammaticales ou phonologiques différentes. Hummel (2014) indique aussi que la L1 joue un rôle inévitable et non négligeable dans l'apprentissage d'une L2, par exemple en raison de sa distance de la langue cible : plus les langues sont éloignées, plus l'apprentissage est susceptible d'être difficile. Dans une étude sur l'acquisition de l'anglais comme L2, Leśniewska, Pichette et Béland (2018) montrent aussi que les locuteurs d'une langue plus apparentée à l'anglais (dans ce cas-ci, le français) obtiennent de meilleurs scores à un test de vocabulaire en images Peabody que les locuteurs d'une langue qui y est moins apparentée (p. ex., le polonais). Ces résultats semblent indiquer que les similitudes entre la L1 et la L2 influencent la compréhension du vocabulaire dans la langue cible. De plus, les degrés de similitude entre la L1 et la L2 affecteraient différents facteurs qui interfèrent dans l'apprentissage de la langue cible (p. ex., la phonologie ou la syntaxe). Loin d'être récent, ce postulat a même servi

³ Le terme *francotrope* « fait référence aux allophones dont la L1 est une des langues parlées dans l'ancien empire français ou une langue proche du français ainsi qu'aux allophones qui sont nés dans un des pays membres de l'Organisation internationale de la francophonie » (Office québécois de la langue française, 2011, p. 13).

de fondement à l'approche de l'analyse contrastive (Lado, 1957) par laquelle on compare les langues afin de cibler les éléments sur lesquels insister dans les cours de L2.

Robert (2005) est d'accord avec ce postulat et déduit que « l'acquisition d'une langue cible dépend de la proximité linguistique » (p. 120). Ses recherches (Robert 2005, 2007, 2008) montrent que l'apprentissage d'une langue plus proche de la L1 exige beaucoup moins d'investissement que l'apprentissage d'une langue éloignée. Il mentionne (2005) que les locuteurs du russe, du néerlandais, du finlandais, de l'arabe, du turc, du chinois ou du japonais éprouvent plus de difficulté à apprendre le français, puisque ce sont des langues moins apparentées. Les difficultés des locuteurs de ces langues seraient donc plus importantes que celles des apprenants de langues latines telles le portugais, l'espagnol ou le catalan. Tournadre (2014) abonde dans le même sens et précise que « l'effort requis pour apprendre une langue appartenant à une autre famille linguistique est bien plus important » (p. 294).

Pour mieux cerner les difficultés linguistiques, Tournadre (2014) propose des informations sur lesquelles l'enseignement des L2 pourrait s'appuyer. Le chercheur classe ces difficultés dans quatre catégories : structurales, lexicales, morphologiques ou syntaxiques. Il ajoute que « les difficultés linguistiques rencontrées au cours de l'apprentissage peuvent avoir essentiellement deux origines fondamentales : a) les difficultés liées à l'écart entre la langue source et la langue cible; b) les difficultés inhérentes à la complexité de la langue cible » (p. 291). En plus des langues maternelles, la principale langue des études primaires et secondaires fait aussi partie de la trajectoire linguistique, la prochaine section y est consacrée.

2.1.2 Principales langues des études primaires et secondaire et langues parlées au quotidien

Selon Corbeil et Houle (2013), « les adultes ayant déclaré avoir parlé le français avec les amis à l'âge de 15 ans, avoir fait des études primaires et secondaires majoritairement en français et avoir poursuivi des études postsecondaires ou universitaires majoritairement en français » (p. 104) utilisent davantage le français comme langue d'usage public. En plus de ces éléments, le lieu de résidence a aussi une influence sur le choix de la langue d'usage. Pagé *et al.* (2014), qui s'intéressent pour leur part à l'usage du français et de l'anglais par les Québécois dans les interactions publiques, indiquent que deux variables sont déterminantes lors du choix de la langue:

la L1 ainsi que le lieu de résidence. Cette recherche corrobore celle de Bélanger *et al.* (2011) qui, après l'analyse des données du Recensement de 2016, concluait que les allophones ayant une L1 plus près du français ou une connaissance antérieure du français ont tendance à choisir le français dans leurs interactions publiques et qu'inversement, ceux qui ont une langue moins proche ou une connaissance antérieure de l'anglais choisissent l'anglais.

Corbeil et Houle (2013) montrent que le choix de la langue d'usage dépend des interactions avec les gens du secteur de résidence et de la langue des institutions de ce secteur. La recherche de Carpentier (2004) arrive à des résultats similaires : en effet, l'auteur s'est intéressé aux facteurs qui favorisent l'usage prédominant du français par opposition à l'usage prédominant de l'anglais chez des immigrants allophones arrivés au Québec à l'âge adulte (N=1648). Il a analysé la langue la plus utilisée à la maison et avec les amis, ainsi que l'usage public du français ou de l'anglais. Ses résultats indiquent que si la L1 est autre que latine ou si le nouvel arrivant parle déjà l'anglais ou a étudié dans cette langue antérieurement, il aura tendance à l'utiliser davantage. Carpentier a aussi soulevé l'importance du premier quartier de résidence des nouveaux arrivants, pour conclure que plus le quartier est francophone, plus les immigrants y utilisent le français, le contraire s'avérant dans les quartiers anglophones.

Ces quatre recherches effectuées à Montréal auprès de populations adultes démontrent l'influence qu'exercent la trajectoire linguistique et le secteur où habitent les nouveaux arrivants sur leur utilisation de la langue française. À noter toutefois qu'aucune recherche portant spécifiquement sur l'apprentissage du FLS/FLSco chez les jeunes immigrants allophones en périphérie montréalaise n'a pu être recensée. Plusieurs recherches démographiques et sociolinguistiques témoignent donc de l'importance de la L1 dans l'apprentissage du français chez les immigrants à Montréal (p. ex., Bélanger *et al.*, 2011; Carpentier, 2004; Ferretti, 2016; Pagé *et al.*, 2014; Sabourin *et al.*, 2010). Puisque plusieurs études ont démontré que la trajectoire linguistique est capitale dans l'apprentissage d'une L2 et dans les choix de langue d'usage et de scolarisation, il sera important de la prendre en considération pour cette étude et de s'intéresser à son influence dans les parcours d'apprentissage du FLS/FLSco des jeunes immigrants allophones.

2.2 Parcours d'apprentissage du FLS/FLSco des jeunes immigrants allophones

La problématique liée à l'apprentissage du FLS/FLSco n'est évidemment pas unique au Québec, elle est aussi présente ailleurs dans la francophonie. En France, la scolarisation est également obligatoire jusqu'à 16 ans (Verdelhan-Bourgade, 2002), mais les jeunes qui arrivent après l'âge de la scolarisation obligatoire se retrouvent dans une situation épineuse : Kirster-Paul (2016) souligne l'urgence, pour les jeunes migrants nouvellement installés en France, de comprendre, parler, lire et écrire le français pour apprendre en français. Toujours en France, Mendonça Dias (2021) signale que les jeunes immigrants nouvellement arrivés « sont confrontés à la nécessité d'apprendre le français en même temps qu'ils doivent apprendre en français, dans une temporalité d'autant plus restreinte s'ils sont âgés » (p. 1). Peigné (2007) indique que les adolescents nouvellement arrivés « sont noyés dans une classe dont la majorité des élèves sont en difficulté ou encore en échec scolaire, ou dans un parcours d'orientation professionnelle » (p. 33), et parce qu'ils n'ont pas accès à un programme conçu à leur intention, « leur motivation s'érousse vite » (Peigné, 2008, p. 333). Ces différentes recherches soulignent que les structures d'intégration linguistique en France semblent insuffisantes pour les adolescents immigrants allophones.

En Suisse romande, l'Organisme pour le perfectionnement scolaire, la transition et l'insertion professionnelle (OPTI) offre des classes spécialisées qui facilitent l'insertion linguistique, sociale et culturelle des jeunes immigrants allophones de 16 à 20 ans. Dans ce type de classe, les jeunes immigrants allophones disposent d'un an pour « apprendre le français et le renforcement d'autres branches scolaires, en parallèle de la préparation à la suite de leur parcours de vie, scolaire et professionnel » (Durussel *et al.*, 2013, p. 2). Une étude d'Evrard *et al.* (2016) réalisée en Suisse indique que « pour les élèves allophones qui migrent avec un bagage scolaire bien fourni, le seul écueil transitoire à surmonter réside dans l'apprentissage du français pour pouvoir l'utiliser comme langue d'enseignement » (p. 6).

Au Québec, Potvin et Leclercq (2012) ont rencontré 41 jeunes âgés entre 16 et 24 ans fréquentant la FGA à la Commission scolaire de Montréal (CSDM) (maintenant CSSDM) notamment dans le but de dresser un diagnostic qualitatif des parcours de jeunes issus de l'immigration au secteur des adultes, qui se décline de façon générale selon trois différentes possibilités (que les auteurs

appellent *trajectoires sociales et scolaires*, et désignées par le terme *trajectoires* dans les paragraphes suivants) :

1) Jeunes immigrants allophones de première génération provenant de la FGJ (70 % de l'échantillon) dont 50 % sont originaires d'Haïti et environ 30 % d'Amérique latine. Âgés de 16 à 20 ans, la moitié vivait au Québec depuis quatre ans et moins. Ils rencontrent de nombreuses difficultés scolaires, notamment une faible maîtrise du français. Généralement, ils ont fréquenté la classe d'ILSS et estiment y avoir été déclassés d'en moyenne trois ans. Dès leur arrivée en FGA, plus de la moitié ont dû subir des tests de classement ou diagnostics sans y être préparés et n'en comprennent souvent ni les résultats ni la résultante, soit que certains doivent fréquenter la francisation des adultes immigrants, l'alphabétisation ou encore le présecondaire pour une mise à niveau avant de poursuivre en FGA. L'étude indique que certains jeunes immigrants allophones auraient décroché de la FGA, y rencontrant des difficultés notamment liées au mode de fonctionnement du secteur. Les auteurs soulèvent que ces jeunes sont motivés et soutenus par leurs parents.

2) Jeunes de première génération n'ayant jamais fréquenté la FGJ (10 % de l'échantillon) arrivés au Québec après 16 ans et dirigés vers la FGA. Ils sont âgés de 20 ans et plus et cumulent emplois et études. Ils ont souvent décroché/raccroché en FGA. Ils fréquentent souvent des programmes d'alphabétisation, de présecondaire ou de premier cycle du secondaire.

3) Jeunes de deuxième génération (20 % de l'échantillon) en provenance de la FGJ. Ils ont souvent un profil d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et certains proviennent des classes régulières, mais plusieurs ont fréquenté un programme particulier, notamment une classe d'adaptation scolaire. Ils cumulent échecs et retards scolaires et sont majoritairement inscrits au présecondaire ou au premier cycle du secondaire. Plusieurs ont décroché/raccroché plusieurs fois et se disent moins encouragés à poursuivre leurs études par leurs parents que les jeunes issus des deux autres trajectoires identifiées par les auteurs.

Selon Potvin et Leclercq (2012), ces *trajectoires* permettent de relever les obstacles que les jeunes rencontrent en effectuant leur parcours scolaire (p. ex., facteurs psychosociaux, mode de fonctionnement en FGA, etc.), mais témoignent aussi de la grande résilience des jeunes rencontrés.

Dans le cadre d'une seconde recherche visant notamment à comparer les parcours scolaires des jeunes immigrants de première et de deuxième générations avec les parcours de jeunes n'étant pas issus de l'immigration, Potvin et Leclercq (2014) ont rencontré 136 personnes, dont 85 étaient de jeunes immigrants de la première génération âgés de 16 à 24 ans et fréquentant la FGA, soit 62,5 % de leur échantillon. Ils ont ensuite élaboré et caractérisé quatre parcours types chez les jeunes de première génération à la FGA. Le tableau 3.1 présente ces parcours.

Tableau 3.1 Parcours et trajectoires scolaires selon Potvin et Leclercq (2014)

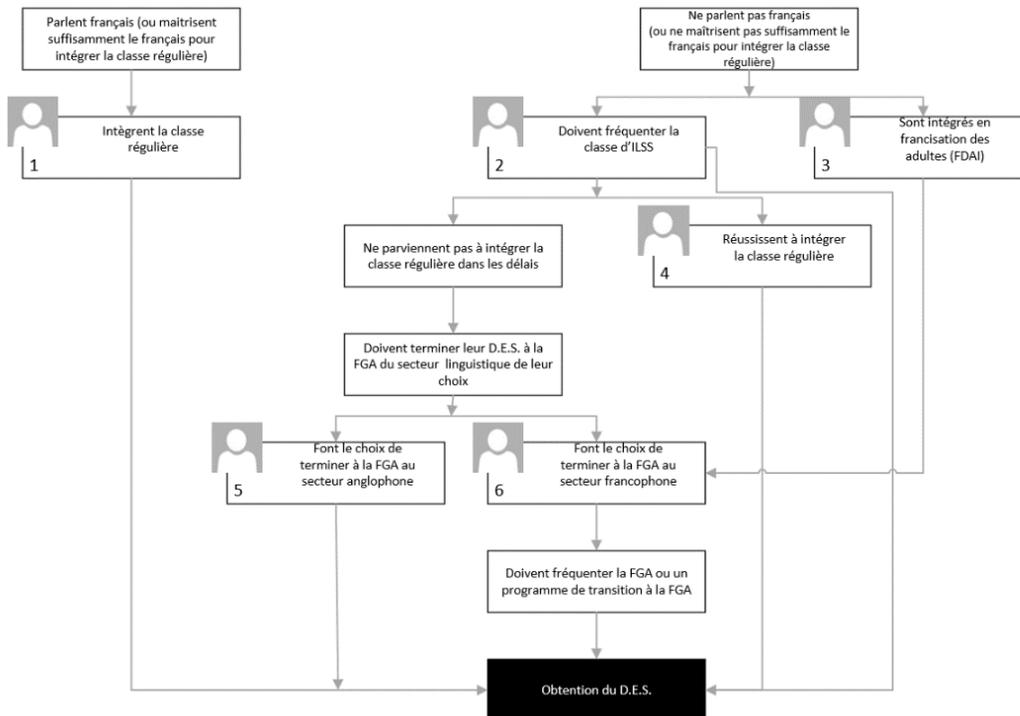
Type de parcours	Caractéristiques	% des participants
1- La trajectoire accélérée	Se divise en deux profils : 1- Francophones issus de l'immigration qui terminent leur secondaire à la FGA 2- Jeunes arrivés au Québec à l'adolescence et maîtrisant le français	20,2 (9 % pour le 1 ^{er} profil et 11,2 % pour le 2 ^e)
2- La trajectoire ambiguë pour le système scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Jeunes ne maîtrisant pas leur français à leur arrivée au Québec • Jeunes provenant des classes d'ILSS • Se dirigent souvent vers le secteur anglophone pour terminer leurs études 	15,0
3- La trajectoire d'acquisition du français	<ul style="list-style-type: none"> • Jeunes ne maîtrisant pas le français • Certains ont fréquenté les classes d'ILSS et sont inscrits en FGA 	12,5
4- La trajectoire chaotique	<ul style="list-style-type: none"> • Jeunes issus de pays en guerre ou de camps de réfugiés • Maîtrisant peu ou pas le français • Ont de grands besoins psychosociaux • Ont besoin de plus de temps pour apprendre la langue • N'ont pas un parcours linéaire 	11,3
Total		100,0

Cette typologie montre que les jeunes fréquentant la FGA présentent des parcours et des besoins variés, par exemple : acquisition d'une meilleure connaissance des procédures de la FGA, de la francisation ou du soutien linguistique, accompagnement psychologique pour les jeunes réfugiés de guerre ayant subi un choc post-traumatique, etc. Potvin et Leclercq identifient trois « facteurs de risques centraux » pour les jeunes de première génération : 1) une arrivée au Québec entre 14 et 17 ans; 2) une faible maîtrise du français; et 3) la sous-scolarisation. En effet, ces facteurs de risques peuvent créer des obstacles dans le parcours scolaire des jeunes, engendrer de la démotivation dans l'apprentissage du français ou même mener au décrochage scolaire. Les chercheurs soulignent aussi, encore une fois, la résilience des jeunes, ces derniers vivant souvent des retards scolaires liés à des facteurs situationnels (p. ex., expérience migratoire), dispositionnels (p. ex., démotivation) et institutionnels (p. ex., tests de classement). Selon le parcours, la FGA est

perçue soit comme une opportunité, soit comme une obligation. Les chercheurs souhaitent que ces jeunes soient traités équitablement, qu'ils puissent recevoir des services et de l'accompagnement adaptés à leurs besoins et qu'ils aient accès à des passerelles facilitant leur transition entre les secteurs (FGJ et FGA).

Nonobstant qu'elle s'intéresse aussi aux parcours des jeunes immigrants allophones dans le système scolaire québécois, notre recherche se démarque de celles de Potvin et Leclercq (2012, 2014) puisqu'elle ne concerne que le parcours d'apprentissage du FLS/FLSco de jeunes immigrants allophones de la génération 1.25 arrivés au Québec entre 13 et 17 ans. Bien que la population de notre recherche comprenne des jeunes immigrants allophones correspondant aux types de parcours identifiés par Potvin et Leclercq, ceux que nous définissons peuvent aussi être effectués et terminés à la FGJ. Notre recherche se base sur six parcours possibles, selon les options que les offres ministérielles proposent actuellement aux jeunes immigrants allophones pour apprendre le FLS/FLSco et obtenir un DES, si tel est leur désir. Ces six parcours sont illustrés à la figure 2.1 :

Figure 2.1 Parcours d'apprentissage du français langue seconde/de scolarisation des jeunes immigrants allophones jusqu'à l'obtention du DES



- Le parcours 1 est celui des jeunes immigrants francophones ou maîtrisant suffisamment le français pour intégrer la classe régulière dès leur arrivée au secondaire. Étant donné que ces jeunes n'ont pas fréquenté la classe d'ILSS, ce parcours n'a pas été étudié dans le cadre de cette recherche.
- Les parcours 2, 3, 4, 5 et 6 correspondent aux jeunes immigrants allophones qui ne parlent pas français ou qui ne le maîtrisent pas suffisamment pour intégrer la classe régulière.
 - Le parcours 2 est celui des jeunes immigrants allophones qui fréquentent la classe d'ILSS ou qui bénéficient d'une autre mesure de soutien linguistique. Il se décline, après la classe d'ILSS, en trois options. La première option (parcours 4) est celle des jeunes immigrants allophones qui réussissent à intégrer la classe régulière après la classe d'ILSS. La seconde (parcours 5) concerne les jeunes immigrants allophones devant fréquenter la FGA, mais faisant le choix du secteur anglophone. La troisième (parcours 5) correspond à ceux qui choisissent le secteur francophone, qui fréquentent une classe de type *français de transition* (si le CSS l'offre) ou encore une classe de francisation des adultes immigrants ou de la FGA.
 - Le parcours 3 est celui des jeunes immigrants allophones de plus de 16 ans qui sont inscrits directement à la FGA et qui choisiront de poursuivre leur parcours scolaire au secteur francophone. Ils seront donc inscrits en francisation des adultes immigrants, puisque le CSS juge qu'ils ne seront pas en mesure de terminer le secondaire dans les délais requis. Or, une seconde option est possible puisque les jeunes immigrants allophones âgés de 16 ans et plus pourront décider de poursuivre leur parcours scolaire au secteur anglophone, car la loi 101 ne leur impose plus l'obligation de fréquenter le système scolaire francophone. Puisque cette thèse s'intéresse aux parcours d'apprentissage du FLS/FLSco, ce parcours n'est pas illustré dans la figure présentée. Pour rappel, étant donné que notre recherche s'intéresse à des jeunes immigrants allophones ayant fréquenté un programme d'apprentissage du FLS/FLSco (classe d'ILSS ou de francisation des adultes immigrants), le parcours 1 (jeunes immigrants allophones intégrés directement en classe régulière) et le parcours 5 (jeunes immigrants

allophones de plus de 16 ans choisissant la FGA au secteur anglophone) illustrés dans la figure 2.1 ne seront pas abordés : cette recherche étudiera uniquement les parcours 2, 3, 4 et 6.

Pour suivre et compléter l'un de ces parcours, les jeunes immigrants allophones doivent étudier dans certains programmes spécifiques présentés dans la section qui suit.

2.2.1 Programmes d'apprentissage du FLS/FLSco

Cette section est consacrée à la présentation des programmes de francisation destinés aux jeunes immigrants allophones, soit le programme utilisé en classe d'ILSS au secondaire et les deux programmes de la FGA, la classe de français de type « transition » et la francisation des adultes immigrants.

2.2.1.1 Le programme d'ILSS au secondaire

Le programme d'ILSS au secondaire permet aux jeunes immigrants allophones de s'intégrer graduellement à la société québécoise en leur enseignant le français et en leur faisant comprendre le fonctionnement de la société d'accueil et de la culture scolaire québécoise (MELS, 2007). Selon Arias Palacio (2019), « dans le programme d'ILSS, l'intégration linguistique constitue le fondement d'une insertion réussie à l'école et à la société québécoise » (p. 24). De Koninck et Armand (2012) relèvent que le modèle de la classe d'accueil fermée est celui qui prédomine dans le grand Montréal et que ce programme a une durée « d'en moyenne vingt mois au secondaire. Les auteurs ajoutent que la plupart du temps, c'est la maîtrise du français qui est évoquée comme motif déterminant la durée du séjour en classe d'accueil » (p. 49).

Il est important de réitérer qu'à notre connaissance, très peu de recherches supplémentaires se sont intéressées à la classe d'ILSS au secondaire. Steinbach a mené une étude exploratoire en deux temps. Dans la première partie de son étude (2010a), la chercheuse a rencontré 15 élèves afin d'en savoir plus sur leur parcours en classe d'ILSS au secondaire. Ceux-ci ont indiqué se sentir isolés des jeunes Québécois, considérant difficile de créer des liens d'amitié avec eux. Ils ont aussi soulevé que le français enseigné en classe d'ILSS manquait d'authenticité, car très peu mis en pratique avec des Québécois. De plus, l'isolement physique des classes d'ILSS des classes

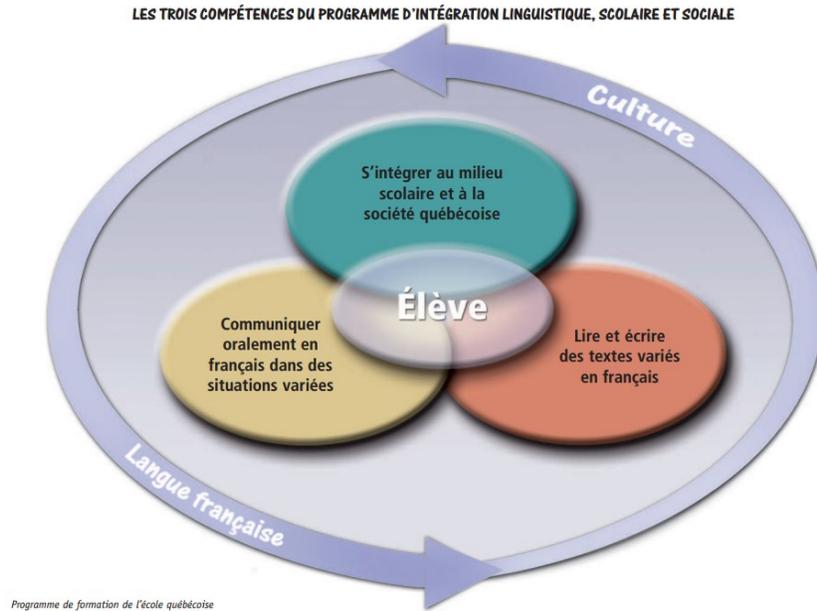
régulières a fait que les occasions de contacts intergroupes ont été peu nombreuses. Malgré un désir manifesté d'apprendre le français, les jeunes immigrants allophones ont laissé entendre que les plus grands défis rencontrés pendant leur parcours étaient liés à la ségrégation sociale. En effet, certains participants ont ressenti une exclusion basée sur leurs valeurs et leur culture d'origine et ont eu de la difficulté à s'intégrer socialement. Les résultats de Steinbach plaident en faveur d'une refonte du système des classes d'ILSS fermées et d'un recours accru aux intégrations partielles en classe régulière, en plus de recommander d'offrir davantage d'activités parascolaires afin que les jeunes puissent mieux se connaître et accepter leurs différences tout en perfectionnant leurs compétences en français.

La recherche de Steinbach démontre que les jeunes immigrants allophones et les jeunes Québécois vivent dans « deux mondes séparés » (*two separate worlds*, p. 535) et que davantage d'interactions sont nécessaires afin de favoriser le vivre ensemble. Afin de remédier à la situation, la chercheuse suggère davantage de collaboration école-famille et des ajustements aux programmes d'éducation interculturelle.

Quelques années plus tard, Steinbach (2012, 2015) a mené une autre étude longitudinale de deux ans sur le processus d'intégration de jeunes immigrants de 12 à 16 ans dans trois écoles secondaires des Cantons de l'Est (N=48), dont 41 avaient fréquenté la classe d'ILSS. Ses résultats démontrent encore une fois que le désir de créer des liens d'amitié avec les jeunes Québécois est fort, mais aussi que le contexte scolaire d'isolement des classes d'ILSS et le peu de contact intergroupes ne facilite pas les choses, car les jeunes immigrants allophones se sentent parfois frustrés d'être privés d'occasions de communiquer avec les jeunes de la communauté d'accueil et de s'épanouir sur les plans scolaire et social, alors qu'ils investissent tant de temps à acquérir une maîtrise suffisante du français.

Au-delà de l'intégration linguistique, le programme d'ILSS au secondaire vise le développement « en interrelation » de trois compétences (MELS, 2007, p. 1), comme l'illustre la figure 2.2 :

Figure 2.2 Les trois compétences du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale (Programme de formation de l'école québécoise, 2007, p. 12)

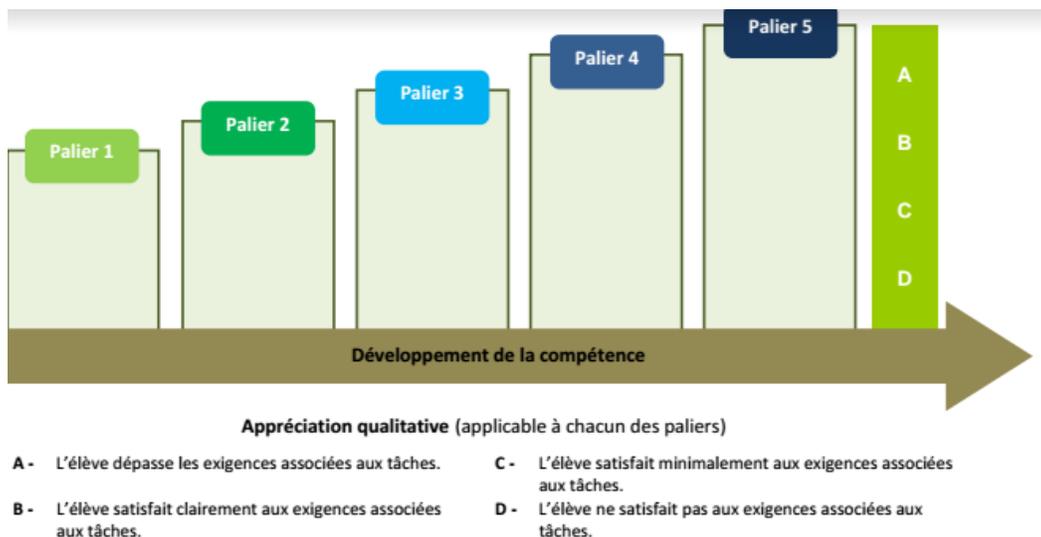


Les jeunes qui apprennent le français et qui acquièrent des compétences en production orale et écrite ainsi qu'en compréhension orale et écrite s'intègrent par le fait même à leur milieu scolaire, mais aussi à leur nouvelle société. Le programme de formation indique que des « approches mixtes d'enseignement de la langue faisant appel tant à la didactique du français langue seconde, qu'à la didactique du français langue d'enseignement » (MELS, 2007, p. 13) sont utilisées en classe d'ILSS au secondaire et permettront aux jeunes immigrants allophones d'intégrer la classe régulière, puisqu'ils seront en mesure non seulement de communiquer oralement dans des situations variées, mais aussi de comprendre des tâches complexes comme celles qu'on leur demande d'effectuer en classe régulière, lesquelles sont adaptées aux apprenants dont le français est la L1 ou qui ont atteint un niveau de FLScO.

Les élèves allophones demeurent en classe d'ILSS jusqu'à ce que leurs compétences linguistiques soient jugées suffisantes pour intégrer une classe régulière (notons par ailleurs que leur maîtrise du français évoluera au fil des années). C'est pourquoi le MELS a mis sur pied les *Paliers pour l'évaluation du français, enseignement secondaire* (2011) qui aiguillent les enseignants dans leur planification et leur évaluation en les aidant à s'assurer que leurs élèves acquièrent les compétences nécessaires dans les deux compétences évaluées en classe d'ILSS, soit « Communiquer oralement

en français dans des situations variées » et « Lire et écrire des textes variés en français », pour pouvoir intégrer la classe régulière. L'outil propose cinq paliers d'évaluation du français. La figure 2.3 présente sommairement ces paliers, mais leur description complète peut être consultée à l'annexe 1. Notons que les élèves allophones ne sont pas inscrits à un seul palier pour les deux compétences, mais bien à un palier par compétence évaluée, c'est-à-dire qu'un jeune immigrant allophone peut se situer, par exemple au palier 4 pour la compétence « Communiquer oralement en français dans des situations variées », mais au palier 2 pour la compétence « Lire et écrire des textes variés en français ». Chacune des compétences doit donc être enseignée et évaluée de façon distincte.

Figure 2.3 Les cinq paliers d'évaluation du français en classe d'ILSS au secondaire (MELS, 2011, p. 7)



Afin d'intégrer la classe régulière au secondaire, il est suggéré – bien que non prescrit – que l'élève atteigne le palier 4, soit environ le niveau B2 (niveau avancé ou indépendant) du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), pour les compétences « Communiquer oralement en français dans des situations variées » et « Lire et écrire des textes variés en français » (notons que la compétence 3, « S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise », n'est pas évaluée) :

Généralement, l'élève qui répond bien aux exigences des tâches associées au palier 4 de la compétence à communiquer oralement, à lire ou à écrire en français, peut réussir

ses apprentissages dans les différentes disciplines du Programme de formation. Cependant, comme mentionné dans le programme Intégration linguistique, scolaire et sociale, d'autres facteurs doivent être considérés et peuvent influencer la décision de poursuivre, modifier ou cesser les mesures de soutien : le rythme d'apprentissage, l'adaptation socioscolaire ou tout autre facteur jugé pertinent. (MELS, 2011, p. 9)

Les jeunes qui atteindront ce palier avant l'âge de 16 ans pourront intégrer la classe régulière. Or, plusieurs difficultés peuvent être rencontrées par rapport à la maîtrise des compétences chez les jeunes des classes d'accueil aspirant à intégrer la classe régulière. En effet, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2021) souligne que les élèves qui maîtrisent le français oral à leur arrivée parlent souvent une variété de français différente (et non pas le français québécois) et que la maîtrise du code écrit de ces jeunes est variable.

Concernant la lecture et l'écriture, Dezutter *et al.* (2021) ont recensé les difficultés rencontrées en lecture/écriture d'élèves allophones dont certains ont fréquenté une classe d'ILSS au primaire ou reçu des services linguistiques d'appoint en transition vers l'école secondaire. L'étude mentionne que les enseignants des classes régulières qui reçoivent les élèves allophones au secondaire manquent de formation pour accompagner les élèves allophones, de plus en plus nombreux dans les classes, et gagneraient à s'inspirer des approches utilisées en didactique des L2. Les auteurs indiquent également ce qui suit :

Au Québec, différents projets ont déjà été menés spécifiquement auprès des élèves allophones ou au sein de classes comprenant un nombre important de ces élèves, avec des effets positifs constatés sur le rapport à l'écrit (Maynard, 2014). Il s'agissait par exemple d'inciter les élèves à écrire autour de leur histoire familiale (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2013), de combiner cette démarche avec des ateliers d'expression théâtrale (Armand, 2016; Armand *et al.*, 2013; Maynard, 2014), de mettre en œuvre des approches plurilingues de l'écriture avec des élèves en grand retard scolaire (Armand, 2016), ou encore d'expérimenter en début de scolarité des programmes d'éveil aux langues, similaires à ceux promus par le Conseil de l'Europe (Armand *et al.*, 2008). Au-delà de ces types de dispositifs particuliers, on connaît très mal ce que sont les pratiques « ordinaires » des enseignants des classes régulières dans les cours de français, et surtout de quelle manière évoluent dans la durée les compétences en lecture et en écriture des élèves allophones une fois intégrés dans les classes régulières. (p. 5)

Dezutter et son équipe ont donc mené en classe régulière une recherche-action en deux volets, le premier pour mesurer les compétences des élèves en lecture et en écriture et le second s'intéressant davantage aux pratiques enseignantes. Leurs résultats indiquent que les notes moyennes obtenues

par les élèves allophones en lecture sont inférieures à celles des élèves francophones, mais que l'écart s'est légèrement réduit à la fin de l'année. Les résultats suggèrent aussi que les éléments les plus difficiles pour les élèves, allophones ou non, sont « le repérage d'une idée principale explicite ou implicite au sein d'un paragraphe, l'inférence lexicale et la compréhension de la relation cause-effets entre deux éléments du texte » (p. 13). Après avoir enseigné explicitement des stratégies de lecture, les enseignants qui ont participé à la recherche-action ont observé que les jeunes allophones utilisent davantage de stratégies, mais éprouvent des difficultés à les réinvestir de façon autonome. En ce qui concerne les tâches d'écriture, les jeunes allophones obtiennent là encore des résultats inférieurs à ceux de leurs homologues francophones, mais on remarque qu'ils se rapprochent des standards en fin d'année scolaire. Les résultats de la recherche-action de Dezutter et ses collègues démontrent qu'en écriture, « des progrès sont davantage apparents chez les élèves allophones que chez les élèves non allophones même si des difficultés spécifiques persistent » (p. 17). L'équipe de chercheurs suggère de bonifier la formation initiale des enseignants non spécialisés en L2 ou leur formation continue afin qu'ils puissent mieux accompagner les élèves allophones en s'initiant aux approches plurilingues et en se formant davantage aux particularités et difficultés des principales langues parlées par les élèves allophones.

Cette recherche-action de Dezutter *et al.* (2021), bien que très intéressante, a été menée chez des apprenants plus jeunes que ceux de la présente recherche. Nous n'avons pas été en mesure d'identifier des études s'intéressant spécifiquement aux difficultés en lecture et en écriture de jeunes immigrants allophones arrivés au Québec après l'âge de 13 ans, issus de l'ILSS et intégrés en classe régulière au secondaire. De même, Maynard et Armand (2022) se sont intéressées aux textes identitaires plurilingues d'immigrants allophones au secondaire, mais leur étude se concentre sur une population étudiante en grand retard scolaire, qui n'est pas non plus la population étudiante à laquelle cette recherche s'intéresse.

Les jeunes immigrants allophones âgés de moins de 16 ans qui atteindront un palier 4 pourront, malgré les difficultés rencontrées, intégrer une classe régulière. Toutefois, ceux qui n'atteindront pas ce palier, à cause des difficultés rencontrées ou de leur âge⁴, n'auront peut-être

⁴ L'âge maximal au 30 juin de l'année scolaire précédente est de 18 ans pour un élève régulier et de 21 ans pour un élève protégé par les dispositions relatives à la scolarisation des personnes handicapées au sens de la *Loi assurant*

pas le temps de terminer leur cursus scolaire en ILSS ou en classe régulière avant d’être transférés à la FGA, où ils auront la possibilité de fréquenter un programme de type *français de transition* (si le CSS l’offre) ou le programme de francisation des adultes immigrants, décrits dans les prochaines sections.

2.2.1.2 Le français de transition à la formation générale des adultes

Potvin *et al.* (2014) soulignent que le nombre de jeunes immigrants inscrits à l’école secondaire francophone à la Commission scolaire de Montréal (CSDM) (maintenant Centre de services scolaire de Montréal, ou CSSDM) « diminue de plus de la moitié après 16 ans, car plusieurs se dirigent volontairement – ou sont orientés par l’école – vers le secteur des adultes dans le secteur linguistique de leur choix » (p. 4). Dispensés de l’obligation de fréquenter un établissement francophone, les jeunes sont libres de transiter vers le secteur anglophone pour poursuivre leur scolarisation (*ibid.*). Afin de répondre aux besoins des jeunes immigrants allophones en provenance des classes d’ILSS, soit bonifier leur maîtrise du FLSc et obtenir un premier diplôme au Québec (Potvin *et al.*, 2014), la CSDM a mis sur pied en 2006 le programme « Français de transition » pour permettre aux jeunes immigrants allophones de transiter de façon plus harmonieuse vers la FGA. D’une durée maximale de 20 mois à temps complet, le français de transition vise à « préparer les jeunes à réussir dans les différentes matières du secondaire et à obtenir leur DES grâce à une meilleure maîtrise du français » (Potvin *et al.*, 2014, p. 54). Leroux (2007) parle d’un « contenu d’apprentissage assorti d’une formule souple, capable de stimuler et de galvaniser l’énergie de ces jeunes immigrants » (p. 74) qui trouvent difficile de s’habituer à la formule d’autoformation assistée habituellement utilisée à la FGA (Potvin et Leclercq, 2014). L’autoformation, aussi appelée « enseignement modulaire » ou « enseignement individualisé », est une approche pédagogique utilisée en FGA dans laquelle les apprenants progressent à leur rythme, de façon personnalisée, avec manuels et cahiers d’apprentissage. L’enseignant y occupe un rôle d’accompagnateur et répond à leurs questions de façon individuelle (Smail, 2020; Voyer *et al.*, 2014). L’autoformation demande, en revanche, une bonne maîtrise du français, ce dont les jeunes immigrants allophones ne jouissent pas nécessairement (Potvin *et al.*, 2014).

l’exercice des droits des personnes handicapées (Gouvernement du Québec, 2010). *Loi sur l’instruction publique*. LRQ, chapitre I, 13.

La formule de type français de transition a aussi été mise sur pied au CSS Marguerite-Bourgeoys avec le groupe CADRE (Communauté d'apprentissage pour la diplomation et la réussite des élèves) dans un seul centre de FGA en 2015, puis dans deux centres supplémentaires en 2017. Tout comme le français de transition du CSSDM, cette formule est destinée aux jeunes immigrants allophones de 16 ans et plus en provenance des classes d'ILSS qui souhaitent terminer leur secondaire. Potvin *et al.* (2014) suggèrent d'ailleurs de bonifier les programmes de ce type et de les implanter ailleurs au Québec afin que les jeunes immigrants allophones puissent obtenir davantage de services adaptés et d'accompagnement à la FGA. Voyer *et al.* (2021) suggèrent aussi de généraliser le français de transition à davantage de CSS. Certains autres CSS ont mis des programmes en place : par exemple, le CSS Chemin-du-Roy a mis sur pied un programme (*Juste français juste*) très similaire aux programmes préalablement mentionnés et le CSS de la Capitale offre aussi une classe de français de transition. À notre connaissance, aucun autre CSS n'offre ce type de programme spécialisé pour la francisation des grands adolescents ou des jeunes adultes. Il est important de noter que les programmes de type transition sont des programmes « maison » et qu'aucun programme de transition n'est offert dans le CSS où la présente recherche a été menée. Les jeunes immigrants allophones rencontrés n'ont donc pas fréquenté de programme de ce type.

2.2.1.3 La francisation des adultes immigrants à la formation générale des adultes

C'est à la fin des années 1960 qu'a été créé le ministère de l'Immigration du Québec, dont le premier mandat prévoyait la prise en charge du Service d'orientation et de formation des immigrants (SOFI) en 1968, puis la création en 1969 des Centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI), des services destinés aux immigrants adultes (Gagnon et Dion, 2018). Ces services ont d'abord été offerts par les CS à l'époque (relevant du ministère de l'Éducation), puis leur administration est ensuite passée au ministère de l'Immigration, de 1972 jusqu'à leur fermeture en 2000. Depuis, la francisation des adultes immigrants est offerte dans des classes du ministère de l'Éducation, en CSS, ainsi que dans les classes du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) chez des partenaires, soit des cégeps, universités ou organismes communautaires (Bartosova, 2015; Valderrama-Benitez, 2007), et ce, dès l'implantation du programme d'études ministériel « Francisation » (ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 2015). Quelques recherches se sont penchées sur le programme de francisation des adultes immigrants. Par exemple, Beaulieu *et al.* (2021) se sont intéressés aux

habiletés orales d'apprenants en fin de parcours, Yaba (2020) s'est attardé à la production écrite d'apprenants et Kamenova (2019) s'est surtout consacrée à l'intégration de la culture québécoise dans ce programme. Toutefois, à notre connaissance, aucune recherche ne s'est intéressée spécifiquement aux jeunes immigrants allophones fréquentant le programme de francisation des adultes immigrants. Ce programme vise « le développement de compétences langagières en français et le développement de la compétence interculturelle » (Gouvernement du Québec, 2011, p. 1) et est basé sur le *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec* (Gouvernement du Québec, 2011) et sur l'*Échelle québécoise des niveaux de compétences en français des personnes immigrantes adultes* (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec, 2011b). Le Programme-cadre a été élaboré afin d'harmoniser les contenus de formation offerts aux personnes immigrantes et d'assurer une meilleure cohérence des interventions en francisation par les deux ministères précédemment mentionnés. Selon Kamenova (2019) :

Le Programme-cadre répond aux orientations générales de la politique gouvernementale en éducation des adultes, à savoir l'amélioration de la qualité de la langue, l'intensification de l'élément culturel et l'éducation à la citoyenneté. Il utilise, dans l'E/A de la langue, l'approche actionnelle; l'apprentissage se fait donc par la communication avec les pairs. (p. 107)

L'*Échelle québécoise des niveaux de compétences en français des personnes immigrantes adultes*, quant à elle, consiste en :

[...] un cadre de référence propre au Québec, qui décrit sous forme de comportements observables les compétences en français des personnes immigrantes. Il permet de dresser le portrait linguistique de ces personnes à chacune des étapes de leur parcours d'immigration et d'intégration, et ce, dans un langage univoque qui rend compte des compétences acquises et de la progression des apprentissages. L'*Échelle* constitue la pierre d'assise sur laquelle sont bâtis les programmes et les tests d'évaluation des compétences en français. (Gouvernement du Québec, 2022)

Bien que l'*Échelle* comprenne 12 niveaux, le programme d'études et les CSS n'en offrent que 8, soit les niveaux 1, 2, 3 et 4 qui correspondent au stade débutant et les niveaux 5, 6, 7 et 8 au stade intermédiaire. Le stade avancé, soit les niveaux 9, 10, 11 et 12 de l'*Échelle* québécoise (Gouvernement du Québec, 2011), n'est pas offert puisque le programme-cadre ne les a pas développés. Ainsi, Beaulieu *et al.* (2021, p. 2) indiquent que « l'une des finalités de cette formation

culturelle et linguistique est l'atteinte du niveau 8 à l'oral [... soit le] niveau considéré comme le seuil d'autonomie langagière à atteindre pour pouvoir occuper un emploi ou poursuivre des études en français (MIFI, 2019) ». Des apprenants adultes qui voudraient bonifier leurs compétences pourront donc s'inscrire, s'ils le désirent, à des cours de langue seconde plus avancés dans des cégeps ou des universités, mais pas dans un centre de FGA.

Le MELS (2015, p. 1) décrit le programme Francisation comme suit :

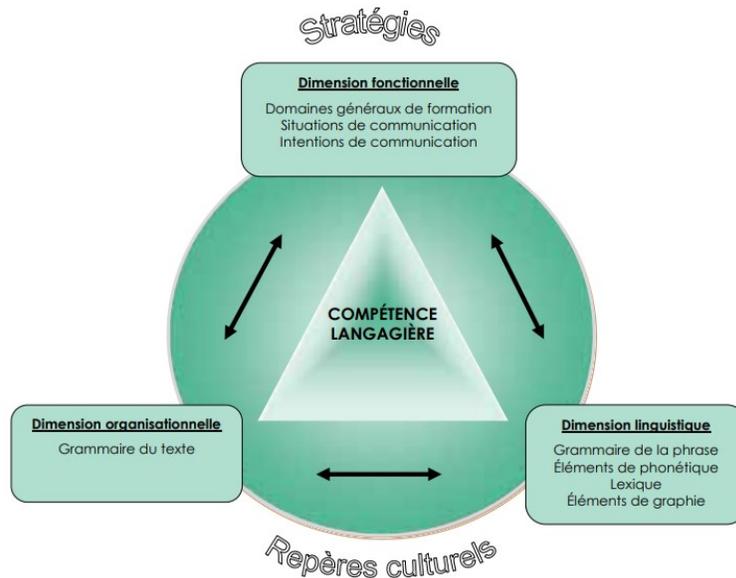
Le programme d'études Francisation a pour objet le développement de compétences langagières en français et le développement de la compétence interculturelle. Il s'adresse aux adultes allophones possédant au moins une scolarité de base et admissibles au service d'enseignement Francisation à l'éducation des adultes.

Des approches communicatives y sont utilisées afin que les personnes immigrantes adultes allophones soient en mesure de :

1. développer leurs compétences en français oral et écrit;
 2. favoriser leur intégration à la société québécoise;
 3. préparer leur passage à des études subséquentes ou au marché du travail
- (*id.*, p. 5)

Toujours selon le programme d'études, « en situation de communication, l'exercice de la compétence langagière s'appuie aussi sur l'utilisation de stratégies et l'acquisition de repères culturels » (*id.*, p. 22). Les stratégies se déclinent en trois « dimensions » : fonctionnelle, linguistique et organisationnelle. L'interdépendance de ces trois dimensions est représentée dans la figure suivante :

Figure 2.4 Dimensions au sein de la compétence langagière (MELS, 2015, p. 22)



En ce qui concerne ses aspects techniques, le programme s’effectue en totalité en 1 400 heures, soit à temps complet (à raison de 30 heures par semaine), soit à temps partiel. Notons que les apprenants sont classés selon leur niveau à leur arrivée en francisation des adultes immigrants, ce qui fait en sorte qu’ils débutent le programme au niveau correspondant à leurs compétences linguistiques. Les jeunes immigrants allophones qui ne peuvent donc pas intégrer la classe régulière en raison de leur âge pourront fréquenter ce programme avant d’être intégrés à la FGA en français afin de terminer leur secondaire, si tel est leur désir.

Que les jeunes immigrants allophones fréquentent la classe d’ILSS, un programme de type français de transition ou encore la francisation des adultes immigrants, ils poursuivent tous leur apprentissage du FLS/FLSco avec différents objectifs d’ordre scolaire, professionnel ou intégratif. Comme la motivation joue un grand rôle dans l’atteinte d’objectifs, la prochaine section s’intéresse à son importance dans l’apprentissage d’une langue seconde.

2.3 Motivation à apprendre une langue seconde

En didactique des L2, la motivation est largement reconnue comme une variable importante dans l’apprentissage (Ushioda, 2012). La définition de la motivation en didactique des L2 utilisée dans le cadre de cette recherche sera celle de Dörnyei et Otto (1998, p. 65) :

In a general sense, motivation can be defined as the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritised, operationalised and (successfully or unsuccessfully) acted out.

D'après Cuq (2003), la motivation en apprentissage des L2 fait intervenir des éléments cognitifs et affectifs. Elle résulte des interactions entre des facteurs extérieurs, soit des éléments de l'environnement de l'apprenant (la société, son milieu familial, ses projets personnels ou professionnels, etc.) et des facteurs internes (la personnalité de l'apprenant, ses besoins et intérêts, ses difficultés cognitives, etc.). Ces facteurs peuvent stimuler l'apprentissage ou, au contraire, le freiner.

Selon Dörnyei *et al.* (2016), plus l'apprenant de L2 poursuit d'objectifs qui nécessitent d'apprendre la langue, plus il est motivé à les atteindre. Plus il veut apprendre, plus il est motivé, et plus il a du succès, plus il veut aller loin. Les auteurs mentionnent aussi l'importance pour l'enseignant d'encourager les apprenants à se fixer des buts et des objectifs, tout en leur donnant des défis, ce qui les engage davantage dans leur apprentissage linguistique (*ibid.*). La motivation à apprendre une L2 étant toujours influencée par de multiples facteurs (Dörnyei *et al.*, 2015), les modèles de motivation existants en présentent certains. Afin de déterminer quels sont ceux qui influencent les immigrants allophones à poursuivre leurs études en français, nous nous sommes intéressée plus précisément à deux modèles issus des travaux de Gardner et de Dörnyei (présentés aux sections 2.3.2 et 2.3.3).

2.3.1 Motivation envers l'apprentissage du FLS/FLSco

Selon plusieurs chercheurs qui se sont intéressés à l'apprentissage du FLSco (Kirster-Paul, 2016; Le Ferrec, 2012; Spaëth, 2015; Verdelhan-Bourgade, 2002), une L2 qui sert à poursuivre des études n'est plus uniquement une langue étudiée comme objet : elle devient un savoir clé d'étude, donc à la fois objet d'apprentissage et notion apprise, car l'apprenant doit étudier d'autres matières, comme les mathématiques ou l'histoire, dans une L2 dont il étudie encore les fondements et usages. Plus le jeune arrivera tardivement au Québec, moins il disposera de temps pour apprendre le français lui permettant de poursuivre sa scolarité dans les temps requis. Sabourin *et al.* (2010) se demandent, sans fournir de pistes de réponses, si les jeunes immigrants allophones qui poursuivent leurs études collégiales en anglais sont arrivés au Québec plus tard que les autres,

n'ayant pas eu la possibilité d'apprendre adéquatement le français. Poursuivant leur réflexion, les chercheurs se demandent aussi pourquoi les jeunes allophones en difficulté en français au secondaire ne décident pas justement de poursuivre leurs études en français afin d'améliorer leur maîtrise de cette langue, à l'instar de plusieurs jeunes francophones qui choisissent de faire leurs études collégiales dans le secteur anglophone afin d'améliorer leur maîtrise de l'anglais. Ils se questionnent aussi à savoir si « l'enseignement secondaire est suffisant pour assurer aux allophones une maîtrise du français leur permettant de poursuivre des études postsecondaires en français » (p. 39). Plusieurs facteurs peuvent ici intervenir, par exemple les objectifs de vie de ces jeunes et leurs possibilités d'accès au marché du travail, que ce soit à Montréal, ailleurs au Québec ou à l'extérieur de la province.

Selon Magnan et Darchinian (2014), plusieurs autres facteurs influencent le choix d'établissement postsecondaire des jeunes allophones, notamment la performance et la compétence linguistique dans la langue de scolarisation, le pays d'origine ainsi que l'âge au moment de l'immigration, un facteur également relevé par McAndrew *et al.* (2008). Le facteur de la maîtrise linguistique est aussi abordé par Sabourin *et al.* (2010), qui indiquent que « chez les allophones, le choix d'étudier en anglais est lié principalement à leur plus grande maîtrise de cette langue, et ce, même pour ceux qui sont passés par l'école secondaire française » (p. 39). Magnan et Darchinian (*op. cit.*, p. 390) indiquent également ce qui suit :

Au primaire et au secondaire en français, les jeunes développent un rapport instrumental, pragmatique face à l'école francophone, face à la langue de scolarisation. Ils veulent bien réussir, bien performer à l'école. Au postsecondaire, c'est principalement la logique stratégique qui guide leur choix d'orientation : ils désirent avoir l'atout du bilinguisme et fréquentent les institutions qu'ils jugent les plus prestigieuses (McGill) afin d'avoir un emploi bien rémunéré.

Amireault et Lussier (2008, p. 33) ont rencontré des immigrants adultes et, pour leur recherche, le facteur intégratif « est surtout lié à l'apprentissage du français dans le but de faire partie de la société québécoise et d'être en mesure de converser avec des Québécois, le second facteur concerne l'importance d'apprendre le français pour des raisons professionnelles ». Dans le cadre de ce projet, puisqu'il s'agit d'immigrants plus jeunes, des raisons liées à la poursuite de la scolarisation pourraient justifier l'importance d'apprendre le français, en plus des raisons professionnelles.

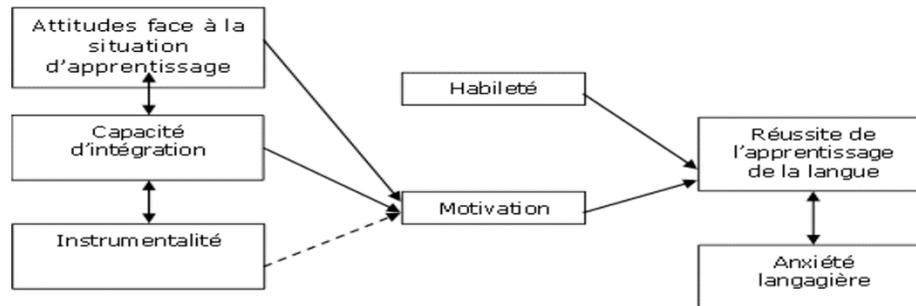
De son côté, Braun (2015) indique que l'une des motivations dans l'apprentissage d'une L2 est sa « plus-value », ce qui correspond à la motivation instrumentale dans l'approche de Gardner et Lambert précédemment mentionnée (voir la section 1.4), comme l'obtention d'un meilleur confort de vie ou d'un meilleur emploi. Il ajoute que s'il permet à l'apprenant de combler ses besoins primaires, l'apprentissage du français est plus attractif. Il suggère d'ailleurs de faire comprendre aux apprenants en France que la langue française a une portée plus grande que la seule France.

Les prochaines sections mettent en évidence deux modèles présentant le rôle de la motivation dans l'apprentissage des L2. Ces modèles ont été retenus non seulement parce qu'ils mettent en relation plusieurs variables en interaction, mais surtout parce qu'ils occupent une place importante dans le domaine de recherche en didactique des L2 et qu'ils sont incontournables dans les recherches s'intéressant spécifiquement à la motivation envers l'apprentissage d'une L2. De plus, ils ont fait leurs preuves au fil du temps et ont été validés par de nombreuses recherches (Dörnyei et Ushioda, 2009).

2.3.2 Modèle de Gardner

Tel que vu précédemment, pour Gardner et Lambert (1972), précurseurs de la recherche sur la motivation en apprentissage des L2, il existe deux types de motivation : la motivation intégrative et la motivation instrumentale. Plusieurs critiques ont été formulées à l'encontre de cette dichotomie. Soh (1987) a notamment suggéré que ces deux types de motivation ne sont pas indépendants l'un de l'autre, mais se complètent souvent. Pour faire suite à certaines critiques, Gardner (2001b) a proposé le « modèle socio-éducatif » dans lequel l'intégration et l'instrumentalité ne sont plus des types de motivation, mais bien des prédicteurs de celle-ci. La figure 2.5 résume ce modèle :

Figure 2.5 Modèle socio-éducatif de Gardner (2001b) (tiré de Lai, 2013; notre traduction)



Selon le modèle socio-éducatif de Gardner, la capacité d'intégration, l'instrumentalité et les attitudes face à la situation d'apprentissage sont trois facteurs qui influencent grandement la motivation dans l'apprentissage d'une L2. Comme le montre le schéma, le facteur de l'instrumentalité n'est pas le premier en importance : l'utilisation des pointillés indique que ce facteur est plus ténu que les deux autres. L'instrumentalité désigne les situations et les conditions dans lesquelles l'apprenant étudie dans un but pratique, lorsqu'il vise l'utilité (Pichette, 2015). Elle doit être amalgamée à d'autres facteurs motivationnels, soit la capacité d'intégration et les attitudes face à la situation d'apprentissage. L'instrumentalité est influencée par la capacité d'intégration de l'apprenant, qui réfère à « l'ouverture de l'individu face aux communautés langagières et aux cultures différentes de la sienne » (*ibid.*) et vice-versa.

Selon Gardner (*op. cit.*), les attitudes face à la situation d'apprentissage, qu'elles soient positives ou négatives, constituent également un facteur de motivation important. En effet, l'auteur suppose que c'est l'ascendance du contexte éducatif sur les apprenants (p. ex., activités effectuées dans le milieu d'apprentissage, ambiance y régnant) qui influence leur niveau de motivation. Gardner indique aussi que le contexte éducatif peut jouer un rôle plus important pour les jeunes apprenants que pour les plus âgés. Il suggère avec ce modèle que l'habileté et la motivation (constituée des attitudes face à la situation d'apprentissage, de la capacité d'intégration et de l'instrumentalité) sont les seuls facteurs qui influencent directement la réussite de l'apprentissage de la L2.

L'anxiété langagière, pour sa part, nuit à la réussite de l'apprentissage d'une L2 (Gardner, *op. cit.*). Ehrman *et al.* (2003) confirment d'ailleurs que les apprenants adultes de L2 qui sont moins

performants que les autres peuvent éprouver de l'anxiété de performance non seulement dans une classe de langue, mais aussi à l'extérieur de celle-ci, dans différentes situations de la vie quotidienne. Certains peuvent être si anxieux qu'ils n'osent pas utiliser leur L2 (Norton, 2001). Toujours selon ce que suggère Gardner dans son schéma, l'apprenant qui éprouve peu ou pas d'anxiété langagière sera, quant à lui, plus prompt à réussir l'apprentissage d'une L2.

Cependant, le modèle socio-éducatif de Gardner a été critiqué, notamment parce qu'il suggère que la compétence linguistique est essentiellement un résultat, alors qu'elle devrait également être considérée comme un facteur de motivation, puisque le fait d'être performant dans une L2 motive l'apprenant (Schmidt *et al.* 1996). You et Dörnyei (2016) ont aussi critiqué ce modèle en soulevant que le cas du Canada est « particulier » de par son contexte de bilinguisme, puisque le statut linguistique du pays peut influencer un apprenant à apprendre « l'autre » langue officielle et que cette situation particulière ne se retrouve pas dans tous les milieux d'apprentissage.

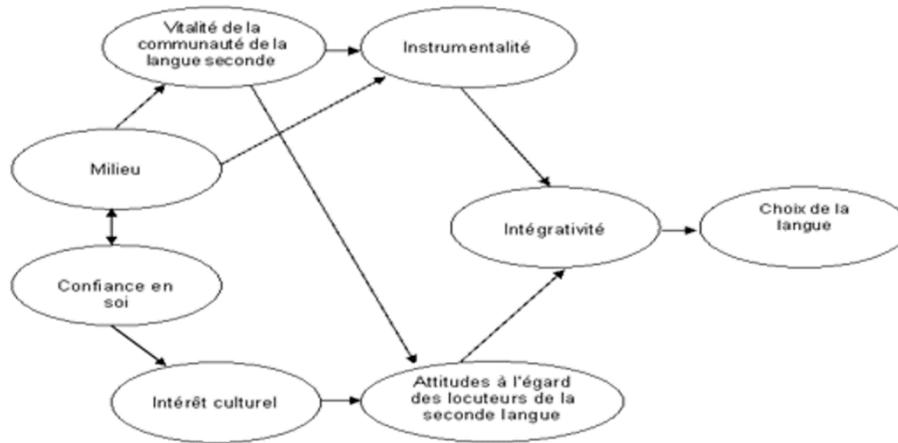
La section qui suit est consacrée au deuxième modèle de motivation sélectionné afin de mener cette recherche, soit le « concept du soi » de Dörnyei.

2.3.3 Modèle de Dörnyei

Le modèle du « concept du soi » a été élaboré après que Dörnyei ait rencontré plus de 13 000 jeunes apprenants de l'anglais LE en Hongrie, en contexte hétéroglotte, soit une langue qui « est apprise dans le milieu linguistique d'une autre langue » (Cuq, 2003, p. 121).

Dörnyei (2009) suggère que l'apprentissage d'une L2 contribue à la construction identitaire de l'apprenant. La figure 2.6 illustre son « concept du soi » :

Figure 2.6 Le « concept du soi » (Dörnyei, 2005; tiré de Dörnyei et Csizér, 2006, p. 28; notre traduction)



Cette figure illustre plusieurs facteurs importants qui font qu'un apprenant choisit une langue et trouve la motivation de l'apprendre. Selon Dörnyei (2009), les facteurs les plus importants de ce schéma sont l'intégrativité, suivie par les attitudes à l'égard des locuteurs de la LE et par l'instrumentalité. S'ajoutent le milieu, la vitalité de la communauté de L2, la confiance en soi, ainsi que l'intérêt envers la culture de la communauté linguistique à rejoindre.

Dörnyei précise que des facteurs externes et internes agissent sur la motivation à faire le choix de l'apprentissage d'une langue. Du côté des facteurs externes, le milieu, associé au milieu d'apprentissage, que ce soit la classe de langue ou le contexte familial, serait très important dans la motivation à l'apprentissage d'une L2. La vitalité de la communauté de la L2 est associée aux perceptions ou aux représentations qu'en ont les apprenants. Selon Dörnyei (2009), plus ces représentations sont positives, plus les apprenants sont motivés à apprendre la langue cible. En ce qui concerne les facteurs internes, l'auteur évoque la confiance en soi, l'intérêt culturel et les attitudes à l'égard des locuteurs de la L2. La confiance en soi serait capitale puisqu'elle témoigne d'une absence ou d'une présence moindre de l'anxiété langagière. Dörnyei (2009) mentionne aussi l'intérêt envers la culture associée à la langue cible. Par contre, dans le contexte de l'apprentissage d'une langue d'intégration en milieu homoglotte, soit dans un « environnement linguistique qui coïncide avec la langue apprise » (Cuq, 2003, p. 121), comment ce modèle pourrait-il être transposé?

Cependant, comme nous avons pu le voir, le modèle de Dörnyei s'applique à l'apprentissage d'une LE ou L2 de manière générale, et non pas spécifiquement à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Le « concept du soi » n'accorde pas non plus d'importance à la L1 de l'apprenant, ce qui, à notre avis, constitue une lacune importante si l'on transpose le modèle à une recherche réalisée au Québec, dans un contexte où les apprenants d'une même classe de L2 ont des langues maternelles différentes. Ce modèle semble donc très intéressant, mais il gagnerait à être bonifié afin de s'appliquer davantage au contexte québécois.

2.3.4 Synthèse des deux modèles

Les deux modèles précédemment présentés, soit ceux de Gardner (2001b) et de Dörnyei (2005), montrent que « l'intégrativité », ou volonté d'intégration, occupe un rôle primordial dans l'apprentissage d'une L2. La volonté d'intégration serait alors un « facteur » de motivation et non un « type » de motivation, comme le croyait Gardner lors de ses premières recherches. Cela implique donc que l'immigrant qui s'installe au Québec – ou dans n'importe quel pays d'accueil – doit avoir le désir de participer à sa nouvelle société.

Cependant, aucun de ces modèles ne s'intéresse spécifiquement à l'apprentissage d'une langue d'intégration – par opposition à une langue seconde ou étrangère – et aucun ne tient compte de la langue d'origine des apprenants et de la langue ciblée. De plus, aucun ne tient compte des objectifs visés par cet apprentissage, par exemple la poursuite d'un curriculum scolaire. Selon nous, un facteur manque dans les deux modèles, à savoir la trajectoire linguistique, qui est différente pour chaque jeune apprenant. Kinginger (2004) déplore aussi que les linguistes tels que Dörnyei cherchent à isoler des facteurs de motivation. La chercheuse leur reproche de ne pas s'attarder aux caractéristiques uniques des apprenants, soit leur investissement émotionnel, leur historique et leur parcours d'apprentissage.

2.3.5 Représentations et perceptions à l'égard du français, de son apprentissage et du programme d'études

Dans les deux modèles issus des travaux de Gardner et de Dörnyei présentés aux sections précédentes, il est possible de constater que les attitudes des apprenants (à l'égard de la situation d'apprentissage chez Gardner et à l'égard des locuteurs de la L2 chez Dörnyei) peuvent influencer

leur motivation à apprendre une L2, leur choix de langue (p. ex., le français ou l'anglais en contexte montréalais) et leur réussite dans l'apprentissage de la langue choisie. De plus, les représentations et les perceptions qu'ont les apprenants à l'égard du français peuvent aussi influencer leur apprentissage de cette langue ou encore leur motivation à l'apprendre. Selon Castellotti et Moore (2002), « les deux notions, celle de représentation et celle d'attitude, toutes deux empruntées à la psychologie sociale, présentent de nombreux points de rencontre et sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre » (p. 7). De son côté, Fauteux (2018) perçoit le concept de représentations « comme englobant les concepts de perceptions, d'attitudes et de croyances » (p. 41). Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi de conserver les termes utilisés par les auteurs dans leurs études respectives; cependant, ce sont les représentations (plutôt que les perceptions) des participants qui seront mises de l'avant.

On retrouve la notion de représentation dans plusieurs domaines des sciences humaines, de la linguistique ou de la didactique des langues (Cuq, 2003). Or, par souci d'utiliser une définition plus adaptée à la didactique des L2, cette recherche utilisera le concept des représentations à l'égard des langues, soit « l'ensemble des images qu'un individu se construit à propos des langues » (Lory et Armand, 2016, p. 30). Ces représentations peuvent être d'ordre personnel, mais elles peuvent aussi être influencées par d'autres personnes comme des membres de la famille, des amis ou des enseignants, ou par le statut de cette langue dans le pays d'origine puisque que les représentations « évoluent en fonction des interactions interindividuelles et intergroupes, ainsi que selon des facteurs historiques et sociaux » (Arias Palacio, 2019, p. 15).

D'ailleurs, dans leur recherche portant sur les perceptions et les motivations à l'égard du FLS enseigné au Québec, Gagné et Popica (2017) utilisent la définition de « perception » comme étant un « processus par lequel l'élève acquiert de l'information sur des expériences spécifiques en classe de FLS » (p. 43). Les chercheurs ont rencontré 974 étudiants dans 11 cégeps anglophones et leurs résultats montrent que ceux-ci sont peu motivés par l'apprentissage du français et que leur perception de la discipline du FLS est légèrement négative, bien que leur perception du corps enseignant soit légèrement positive. Les chercheurs indiquent que « toutes ces perceptions ont un effet statistiquement significatif sur la motivation pour l'apprentissage du FLS, plus elles sont positives, plus la motivation augmente » (p. 11). De plus, leur recherche part du postulat que la

motivation en L2 devrait être davantage associée aux perceptions de l'expérience d'apprentissage des apprenants qu'elle ne l'est maintenant.

Dewaele (2006), de son côté, indique que la « perception de l'utilité d'une langue corrèle positivement avec la maîtrise de cette langue » (p. 448) et que les apprenants s'investissent davantage dans l'apprentissage d'une langue s'ils considèrent qu'elle est utile pour leurs besoins. Il ajoute que « l'investissement dans la maîtrise d'une langue seconde dépend surtout d'un froid calcul des besoins plutôt que des considérations émotionnelles » (p. 461). Le chercheur signale toutefois que les attitudes envers la langue cible et envers les locuteurs natifs ne sont pas permanentes et peuvent évoluer dans le temps, selon la motivation de chacun et selon les contacts entre locuteurs natifs et apprenants.

Dans le cadre de son mémoire de maîtrise, Arias Palacio (2019) s'est intéressée aux représentations d'élèves des classes d'ILSS au secondaire par rapport à leur intégration linguistique, scolaire et sociale. Elle indique qu'« en didactique des langues, la recherche sur les représentations est devenue de plus en plus fréquente en raison de leur forte influence sur les processus d'apprentissage et les pratiques linguistiques » (p. 16). L'auteure cite d'ailleurs Bouchamma (2015), qui soulève que « des recherches réalisées auprès des jeunes migrants indiquent que les représentations, tout comme les relations qu'entretiennent les jeunes avec l'école, influencent leur motivation » (Arias Palacio, 2019, p. 85). Arias Palacio a rencontré 11 élèves du secondaire inscrits en classe d'ILSS dans une école multiethnique de Montréal, lesquels avaient généralement des représentations positives à l'égard de la langue française et de son apprentissage en classe d'ILSS. Certains éléments des classes d'ILSS ont été appréciés par les jeunes immigrants (p. ex., la qualité de l'enseignement, l'opportunité d'apprendre une nouvelle langue et de connaître de nouvelles cultures), d'autres moins (p. ex., le manque ou l'absence d'interactions avec les jeunes Québécois, le peu de connaissances sur les classe régulière et le type de français enseigné qui ne permet pas nécessairement de comprendre les Québécois ou d'interagir avec eux). Outre cette étude d'Arias Palacio, peu d'études ont ciblé les représentations d'apprenants de classes d'ILSS. Concernant la francisation des adultes immigrants, certaines études se sont intéressées aux représentations/perceptions des apprenants adultes envers l'apprentissage du français (p. ex., Amireault, 2007, 2012), aux représentations envers le français québécois et son enseignement

(Harvey, 2016), aux perceptions à l'égard des activités interculturelles (Fauteux, 2018), et aux représentations envers l'apprentissage d'une L2 (Ramon Flores, 2018). Or, ces recherches n'ont pas sondé spécifiquement les apprenants sur leurs expériences d'apprentissage et leurs représentations/perceptions des programmes d'études dans le cadre desquels ils ont appris le FLS.

Également, les attitudes que peuvent avoir les parents des apprenants envers la langue apprise semblent influencer leurs adolescents. En effet, Bartram (2006), qui s'est intéressé aux jeunes apprenants (non immigrants) de LE de 15 et 16 ans en Angleterre, aux Pays-Bas et en Allemagne, indique que les représentations négatives des parents à l'égard des communautés parlant la langue cible non seulement influencent négativement les apprentissages de l'enfant (et inversement), mais aussi que l'influence la plus importante est la façon dont les parents aident à construire les représentations de l'enfant envers l'utilité et le statut de la langue cible. Toujours selon Bartram (*ibid.*), le fait que les parents maîtrisent ou non la langue apprise influence aussi l'enfant, qui voit un modèle en son parent. Bartram ajoute que les parents qui apprennent une langue peuvent influencer un enfant à l'apprendre aussi.

À notre connaissance, aucune étude menée au Québec ne s'est penchée sur l'influence que pourrait avoir la participation d'un parent à un cours de francisation sur l'impact que cet apprentissage pourrait avoir sur la motivation d'un jeune immigrant allophone apprenant le FLS/FLSco. Au Québec, par contre, en contexte migratoire, la relation est susceptible d'être différente parce que le parent n'a peut-être jamais appris le français auparavant. McAndrew *et al.* (2008) indiquent que « lorsque les politiques penchent clairement en faveur de la langue autrefois dominée (*en parlant du français*⁵), les élèves et leurs parents peuvent remettre en question la pertinence d'apprendre une langue qu'ils perçoivent comme moins favorable à leur processus de mobilité sociale » (p. 139).

Selon Martinello *et al.* (2008), qui se sont intéressés à l'apprentissage du français des immigrants adultes en Belgique, « une langue dotée d'un haut degré de prestige symbolique facilite évidemment l'affiliation positive, puisqu'elle constitue un gage de réussite sociale dans le nouvel environnement » (p. 24). La langue n'est donc pas seulement un gage de réussite dans le nouvel

⁵ Nous soulignons.

environnement, mais aussi dans tous les autres pays où la langue est parlée. En Belgique, le français était perçu par les participants de la recherche de Martinello *et al.* comme une « langue dominante, de prestige et de pouvoir » (p. 23), et ce, surtout par les nouveaux arrivants issus d'un pays où le français a un statut. Pour ces nouveaux arrivants, « la langue française a en effet un statut de langue d'élite : c'est la langue administrative » (p. 23). Les auteurs suggèrent ce qui suit :

L'apprentissage d'une langue dépend donc non seulement de sa reconnaissance et de sa valorisation par le pays d'accueil et/ou par le pays d'origine (où elle peut recevoir une gamme de supports institutionnels) mais également des caractéristiques fonctionnelles et culturelles de la langue à acquérir : est-elle dotée ou non d'une écriture? A-t-elle un statut particulier? Est-elle proche linguistiquement et/ou culturellement de la langue d'origine? Langue maternelle et langue d'accueil ont-elles une histoire commune? (p. 23)

Ainsi, la représentation de prestige associée à une langue n'est pas seulement liée à l'importance que lui donne le pays d'accueil, mais aussi à des facteurs personnels des apprenants, tels que la motivation ou des facteurs affectifs. La Belgique partage plusieurs traits communs avec le Québec quant à sa situation linguistique : en effet, trois langues jouissent d'un statut officiel sur son territoire, soit le français, le flamand et l'allemand. La question de la dualité linguistique à Montréal est par contre unique au monde, puisqu'elle concerne deux langues dotées d'un fort prestige. Sabourin et Bélanger (2015) indiquent que dans les pays à forte concentration migratoire, l'intégration linguistique à la société d'accueil peut constituer un enjeu économique, social et politique important, et d'autant plus dans les pays où deux ou plusieurs langues sont déjà en concurrence (p. 67). Ils ajoutent que pour les immigrants, la connaissance et l'utilisation de la langue dominante est souvent une condition préalable fondamentale à l'intégration économique et culturelle de la société d'accueil.

2.3.6 Objectifs spécifiques de recherche

Le cadre conceptuel présenté permet d'illustrer la situation liée à l'apprentissage du FLS/FLSco chez les jeunes immigrants allophones du Québec, leurs trajectoires linguistiques, leurs parcours d'apprentissage du FLS/FLSco, ainsi que leur motivation, y compris leurs représentations, envers l'apprentissage du français. Un survol des recherches qui se sont intéressées aux enjeux concernant l'apprentissage du français chez les jeunes immigrants allophones a aussi été présenté. Rappelons que l'objectif général de cette recherche est de rendre compte de l'expérience d'apprentissage du

FLS/FLSco de jeunes immigrants allophones en périphérie montréalaise. À la lumière de ce cadre conceptuel, cette recherche poursuit aussi les trois objectifs spécifiques suivants : 1) dresser la trajectoire linguistique de jeunes immigrants allophones; 2) documenter leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco au Québec; 3) décrire leur motivation envers l'apprentissage du FLS/FLSco.

Le chapitre suivant, qui porte sur la méthodologie, présente le type de recherche choisie afin d'atteindre l'objectif principal et les trois objectifs spécifiques de cette recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche. Il décrit en premier lieu le type de recherche choisi (3.1), le devis de recherche privilégié (3.2) et les participants (3.3), suivis par l'élaboration et la validation des outils de collecte de données (3.4). Ensuite sont exposées les forces et les limites des types d'instruments d'enquête (3.5), le déroulement de la collecte de données (3.6), puis le traitement et l'analyse des données (3.7). Enfin, la conclusion de ce chapitre aborde les considérations éthiques (3.8) et présente la chronologie de la recherche (3.9).

Rappelons que l'objectif général de cette recherche est de rendre compte de l'expérience d'apprentissage du FLS/FLSco de jeunes immigrants allophones en périphérie montréalaise. La recherche poursuit également trois objectifs spécifiques, soit : 1) dresser la trajectoire linguistique de jeunes immigrants allophones; 2) documenter leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco au Québec; et 3) décrire leur motivation envers l'apprentissage du FLS/FLSco.

3.1 Type de recherche choisi

Cette recherche a été élaborée à l'aide d'une méthodologie exploratoire mixte consistant à amalgamer des données quantitatives et qualitatives afin de bonifier non seulement la méthodologie de recherche, mais aussi ses résultats (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Une méthodologie exploratoire répond aux besoins de cette recherche puisque l'approche exploratoire peut faire émerger des données lorsqu'il y en a peu au sujet d'une problématique précise. Van der Maren (1996) souligne que la recherche exploratoire sert le chercheur qui « souhaite trouver des choses plutôt que de prouver des choses » (p. 13). Il indique aussi que cette approche méthodologique sert à « combler un vide, une lacune dans les écrits à propos de l'objet » (p. 192).

La décision d'opter pour une méthodologie mixte est influencée par les travaux de divers auteurs (p. ex., Byrne et Callaghan, 2013; Hiver, 2015; Molenaar, 2004) qui déplorent que plusieurs recherches sur l'apprentissage des L2, souvent quantitatives et effectuées par questionnaires, ne donnent que très peu de détails sur l'apprenant en tant qu'individu. Ces auteurs incitent à donner

d'avantage la parole aux apprenants. De plus, selon Sabourin *et al.* (2010), « toute enquête quantitative comprend une bonne part de simplification afin de rendre les données quantifiables et analysables. Sans être faux ou erronés, certains résultats peuvent être incomplets » (p. 49).

C'est cette posture épistémologique qui a été adoptée dans le cadre de la présente recherche.

3.2 Devis de recherche privilégié

Dans le cadre d'une méthodologie mixte, Sabourin *et al.* (2010) suggèrent de mener des groupes de discussion pour compléter les résultats quantitatifs afin de bien comprendre les problématiques plus complexes, comme semble l'être la nôtre.

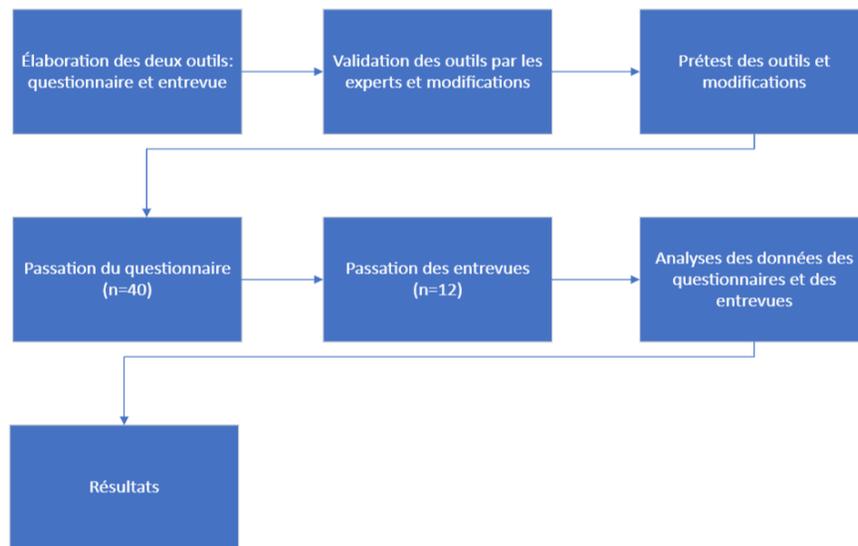
Cependant, dans le cas de la présente recherche, il a été décidé d'opter pour l'entrevue individuelle (plutôt que pour des groupes de discussion), afin d'éviter que certains participants prennent trop de place et que d'autres s'effacent, et aussi pour empêcher que les réponses des uns influencent celles des autres (Geoffrion, 2008). De plus, l'aisance en L2 étant inégale d'un participant à l'autre, des groupes de discussion auraient pu favoriser la prise de parole par les participants plus avancés en français, au détriment des moins avancés ou des plus timides. Ces limites ont fait en sorte que l'entrevue individuelle a été privilégiée pour l'atteinte de nos objectifs de recherche. Un devis mixte davantage personnalisé, composé d'un questionnaire et d'une entrevue individuelle, nous a semblé particulièrement pertinent pour rendre compte adéquatement du parcours d'apprentissage du FLS/FLSco de chacun. Comme l'explique Savoie-Zajc (dans Gauthier, 2008) :

L'entrevue est une technique de collecte de données centrale dans une perspective interprétative et constructiviste de la recherche [...] Une telle posture épistémologique vise une compréhension riche d'un phénomène, ancrée dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité. (p. 337)

Le devis de recherche privilégié, soit le devis mixte convergent exploratoire, permet d'amalgamer les méthodologies qualitative et quantitative afin d'arriver à des résultats plus complets. Plusieurs auteurs ont défini ce type de devis de recherche, dont Creswell (2009), Teddlie et Tashakkori (2009), ainsi que Creswell et Plano Clark (2011, 2017). Ce type de devis est approprié lorsqu'il y a deux outils de collecte de données et très peu de données disponibles sur le sujet de la recherche, ce qui est le cas du parcours d'apprentissage du FLS/FLSco des jeunes immigrants allophones de

la génération 1.25, de la classe d'ILSS à la FGA. Ce type de devis consiste à effectuer deux collectes de données distinctes au moyen, dans la présente recherche, d'un questionnaire et d'une entrevue dirigée. La combinaison de ces deux méthodes rend possible l'optimisation des résultats et permet de réaliser une collecte de données plus complète pour rendre compte de l'expérience d'apprentissage du FLS/FLSco de jeunes immigrants allophones en périphérie montréalaise. Les deux collectes de données ont été effectuées séparément, les entrevues ayant été menées deux semaines après la passation du questionnaire. Cependant, le canevas d'entrevue n'a pas été modifié suite aux résultats du questionnaire. Ensuite, les données récoltées au moyen des deux outils ont été analysées séparément, puis les résultats de ces analyses ont été combinés. La figure 3.1 présente le devis mixte convergent exploratoire utilisé dans le cadre de cette recherche.

Figure 3.1 Schématisation du devis de recherche



Ce schéma présente la façon dont le devis de cette recherche a été structuré. Une première version du questionnaire et du canevas d'entrevue a été élaborée et une équipe composée de la direction de recherche, de trois enseignants et de deux conseillers pédagogiques en a pris connaissance. À la suite des commentaires de ces experts (voir la section 3.6.2), le questionnaire et le canevas d'entrevue ont été légèrement modifiés. Les deux outils ont ensuite été testés auprès de deux apprenants pour vérifier, entre autres, si les questions étaient claires et adéquatement formulées pour leur niveau linguistique. Une fois les prétests effectués et les outils modifiés, soit pour adapter

le lexique utilisé ou pour ajouter des précisions aux questions (voir à ce sujet les sections 3.4.1 et 3.4.2), les directions et des enseignants de trois écoles d'un CSS en périphérie montréalaise ont été rencontrés afin d'exposer le projet de recherche et d'identifier des répondants potentiels, sur la base des critères de sélection des participants, à la suite de quoi des dates de rencontre ont été fixées avec des groupes d'apprenants pour le printemps 2020. Cependant, ces rencontres ont dû être reportées de plus de neuf mois, la recherche ayant été ralentie par la pandémie de COVID-19. Autrement dit, les premières étapes ont été réalisées avant que les écoles ne soient fermées en mars 2020 à cause de la pandémie, mais comme les apprenants ont ensuite poursuivi leurs études en ligne, il n'a pas été possible de les rencontrer au printemps 2020 comme prévu. Les rencontres ont donc été déplacées en décembre 2020 et même si la situation n'était pas complètement revenue à la normale, les directions d'établissement ont permis de procéder tout juste avant le congé des Fêtes.

Au Québec, s'intéressant aux trajectoires scolaires en classe régulière de jeunes Haïtiens de première et deuxième générations, Lafortune (2012) a utilisé une approche qualitative à l'aide d'entrevues semi-dirigées. Potvin et Leclercq (2010, 2012 et 2014) ont aussi choisi une méthode qualitative, soit des entrevues individuelles, afin de documenter les parcours scolaires des jeunes de 16 à 24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes. Magnan et Darchinian (2014) ont également opté pour une approche qualitative, analysant des récits de vie obtenus en entrevue individuelle, afin de retracer le lien entre le rapport des jeunes issus de l'immigration à l'école québécoise francophone qui ont décidé de poursuivre leurs études postsecondaires dans le secteur anglophone. Pour leur part, Sabourin *et al.* (2010) ont utilisé une approche quantitative, soit un questionnaire, sans rencontrer les jeunes sondés, pour tenter de déterminer les facteurs orientant les jeunes lorsqu'ils choisissent leur langue d'enseignement au niveau collégial. Enfin, Ledent *et al.* (2016) ont utilisé des données colligées par le ministère de l'Éducation sur le choix de la langue d'enseignement au cégep.

Concernant les méthodologies de certaines recherches portant sur la motivation et mentionnées au chapitre précédent, y compris celles sur les perceptions et les représentations, notons qu'Arias Palacio (2018) a utilisé une approche qualitative et rencontré des apprenants de classes d'ILSS (N=11) en entrevues semi-dirigées afin de mieux connaître les représentations des élèves des

classes d'ILSS au secondaire. De son côté, Steinbach (2010a, 2010b, 2012 et 2015) a réalisé des entrevues individuelles et des groupes de discussion afin de décrire et analyser le processus d'intégration d'élèves immigrants en classe d'ILSS dans la région de Sherbrooke. Pour leur part, Gagné et Popica (2017) ont utilisé une approche descriptive et mixte comportant une collecte de données par questionnaire (N=974) suivie d'entrevues individuelles (n=22) afin de comprendre ce que de jeunes cégépiens et collégiens d'établissements privés anglophones retenaient de leur parcours d'apprentissage du français, du primaire au collégial, et afin de mesurer leur degré de motivation envers l'apprentissage de cette langue.

Toutes ces recherches (sauf celle de Gagné et Popica, 2017) qui s'intéressent aux trajectoires des jeunes issus de l'immigration, mais aussi à leur motivation envers l'apprentissage du FLS, utilisent une méthodologie unique, qualitative ou quantitative, ce qui permet de croire qu'une recherche mixte sur ces problématiques est novatrice. Cela permettra d'ajouter des données quantitatives aux recherches qualitatives effectuées au Québec sur le parcours scolaire des jeunes immigrants, mais aussi d'obtenir des données davantage axées sur le parcours d'apprentissage du FLS/FLSco des apprenants.

3.3 Participants

Cette section présente les participants de cette recherche, soit des jeunes immigrants allophones arrivés au Québec entre 12 et 17 ans (N=40) qui poursuivent leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco dans des établissements scolaires situés en périphérie montréalaise.

3.3.1 Échantillonnage et recrutement

Au moment de participer à la recherche, les jeunes immigrants allophones étudiaient à la FGJ dans une école secondaire ou dans deux centres de la FGA. Après avoir obtenu l'autorisation des directions des trois établissements concernés, la recherche doctorale a été présentée aux équipes-enseignantes afin de sonder les enseignants intéressés. Une enseignante de l'école secondaire s'est montrée intéressée et nous avons communiqué avec elle par courriel pour organiser des rencontres. Ensuite, le projet a été présenté aux apprenants de sa classe et deux autres enseignantes se sont montrées intéressées, ce qui a donné accès à deux groupes de plus. Au total, l'école secondaire comptait six groupes d'ILSS composés d'un maximum de 18 apprenants, mais les élèves de trois

de ces six groupes n'étaient pas assez avancés en français pour participer à la recherche. Par ailleurs, une des enseignantes a aussi contacté les apprenants intégrés en classe régulière pour que les intéressés puissent participer à la recherche.

À la FGA, cinq enseignantes ont répondu à l'appel : deux enseignantes en francisation des adultes immigrants de niveau intermédiaire, soit du niveau 7 et du niveau 8, dans le premier établissement, et deux enseignantes de la FGA et une enseignante en francisation des adultes immigrants de niveau 7 dans le second. Au moment de la réalisation de la recherche, les deux centres offraient les huit niveaux de la francisation des adultes immigrants. Au total, 11 participants au questionnaire (incluant trois répondants qui ont aussi participé à l'entrevue individuelle) ont fréquenté la francisation des adultes immigrants à temps complet jusqu'à la fin du programme et ont réussi le niveau 8 du programme d'études Francisation (ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 2015) avant de se diriger vers un autre programme de la FGA afin de poursuivre leur scolarisation pour l'obtention d'un DES.

Nous n'avons pas soumis notre questionnaire à l'ensemble des apprenants de ces classes, tant à la FGJ qu'à la FGA, puisque nous considérons que les jeunes immigrants allophones inscrits aux niveaux débutants ne maîtrisaient pas assez le français pour pouvoir y répondre adéquatement. Bien entendu, seuls les apprenants intéressés ont été invités à remplir le questionnaire ou à passer une entrevue, mais ils devaient néanmoins satisfaire à certains critères d'échantillonnage. Comme cette recherche s'adressait à une population étudiante en particulier, chacun des répondants de notre échantillon intentionnel devait satisfaire aux quatre critères suivants :

1. être arrivé au Québec entre 12 et 17 ans (génération 1.25);
2. fréquenter ou avoir fréquenté une classe d'ILSS, ou encore avoir été dirigé directement en francisation des adultes;
3. être inscrit à un programme d'ILSS, de classe régulière ou de FGA;
4. avoir un français de niveau intermédiaire ou avancé, c'est-à-dire une maîtrise de la langue suffisante pour comprendre les outils de collecte de données.

Au total, la recherche comptait 40 participants provenant de trois établissements scolaires. Tous ont complété le questionnaire écrit. À la date de la passation du questionnaire, la majorité des répondants (n=28) étaient étudiants à la FGJ, en ILSS ou en classe régulière, tandis que les 12 autres fréquentaient la FGA. Ensuite, 12 des participants au questionnaire ont été rencontrés en entrevue individuelle. Les jeunes ont été plus nombreux à vouloir participer (15), mais différentes contraintes de temps ont fait en sorte que nous n'avons pas pu tous les rencontrer. En effet, deux des jeunes étaient absents lors des périodes d'entrevues prévues, et un troisième n'a pas pu nous rencontrer en raison d'un conflit d'horaire avec une rencontre avec un professionnel au moment prévu de notre entrevue, que nous n'avons pas été en mesure de reprogrammer.

Notons que l'étudiante-chercheuse ne connaissait aucun des 28 répondants de la FGJ, mais qu'elle en avait croisé certains de la FGA sur son lieu de travail, puisqu'elle enseigne en francisation des adultes immigrants dans l'un des deux centres où a été effectuée la recherche. Toutefois, elle n'a enseigné à aucun des apprenants rencontrés en entrevue individuelle. Pour la passation du questionnaire, son rôle en tant qu'étudiante-chercheuse s'est limité à surveiller et à répondre aux interrogations, le cas échéant, tandis que les entrevues ont été menées et enregistrées par ses soins.

3.3.2 Informations sociodémographiques

Les informations sociodémographiques ont permis d'identifier l'âge des répondants au moment de répondre au questionnaire. Ces données sont présentées au tableau 3.2.

Tableau 3.2 Âge des apprenants à la passation du questionnaire

Âge	n	%
13	5	12,5
14	7	17,5
15	7	17,5
16	10	25,0
17	5	12,5
18	2	5,0
19	3	7,5
20	1	2,5
Total	40	100,0

L'âge des répondants se situe entre 13 et 20 ans. La moyenne d'âge est de 15,7 ans avec un écart-type de 1,8, l'âge minimum étant de 13 ans (n=5) et l'âge maximum étant de 20 ans (n=1).

Rappelons que l'un des critères de sélection de l'échantillon était d'être arrivé au Québec entre 12 et 17 ans (génération 1,25). Tous les participants ont choisi de divulguer leur genre et aucun n'a choisi la catégorie « préfère ne pas répondre ». L'échantillon est donc composé à 50 % d'hommes et à 50 % de femmes.

Rappelons que des jeunes immigrants allophones issus de deux secteurs de l'éducation, soit la FGJ et la FGA, ont été rencontrés. À la lumière des réponses obtenues, six types de parcours différents ayant été suivis par les répondants ont pu être identifiés, comme l'illustre le tableau 3.3. Notons que ces parcours ont été relevés selon les données des répondants, et non selon les possibilités offertes pour parvenir à l'obtention du DES (voir la figure 2.1).

Tableau 3.3 Nombre de répondants au questionnaire selon chaque parcours

Type de parcours	n	%
1 ILSS	25	62,5
2 Post-ILSS, en classe régulière	3	7,5
3 Francisation des adultes immigrants+FGA	3	7,5
4 ILSS+FGA	1	2,5
5 ILSS+ Francisation des adultes immigrants	6	15,0
6 ILSS+ Francisation des adultes immigrants+FGA	2	5,0
Total	40	100,0

Les apprenants des parcours 1 et 2 étudiaient à la FGJ. Au moment de la collecte de données, ceux du parcours 1 avaient été identifiés comme étant à la fin de leur séjour en classe d'ILSS et ils sont les plus nombreux de l'échantillon (62,5%). Ceux du parcours 2 (7,5 % de l'échantillon) ont appris le français en classe d'ILSS, mais sont désormais intégrés en classe régulière. Les apprenants des parcours 3, 4, 5 et 6 étudiaient à la FGA. Nous constatons que la majorité des répondants sont issus du secteur de la FGJ, soit de la classe d'ILSS (62,5 %), soit intégrés en classe régulière (7,5 %). Les apprenants de la FGJ représentent donc 70 % de l'échantillon, contre 30 % pour ceux du secteur de la FGA. Ces derniers sont issus de quatre parcours différents (3, 4, 5 et 6). Les apprenants du parcours 3 (7,5 %) sont les seuls à n'avoir jamais fréquenté le secteur de la FGJ : comme ils étaient un peu trop âgés à leur arrivée au Québec, ils ont été dirigés dès le départ vers la francisation des adultes immigrants et ils poursuivent maintenant leur objectif de diplomation à la FGA. Un seul répondant (2,5 %) a suivi le parcours 4, c'est-à-dire qu'il a fréquenté l'ILSS pour être ensuite transféré à la FGA, sans passer par la francisation des adultes immigrants. Les

apprenants du parcours 5 (15 %) ont débuté leur parcours en ILSS pour être ensuite transférés en francisation des adultes immigrants. Enfin, ceux du parcours 6 (5 %) ont fréquenté trois secteurs de formation : ils ont débuté leur apprentissage du français en ILSS, puis ils ont été transférés à la francisation des adultes immigrants et au terme de celle-ci, ils ont été référés en FGA afin de poursuivre leur objectif de diplomation. On peut donc observer qu'au total, 92,5 % des répondants sont passés par la classe d'ILSS à la FGJ.

À la fin du questionnaire, les répondants étaient invités à indiquer s'ils étaient intéressés à participer à une entrevue avec l'étudiante-chercheure. À partir de leurs réponses, une liste de participants potentiels à l'entrevue a été dressée.

Le tableau 3.4 dresse le profil général des participants à l'entrevue, un pseudonyme ayant été attribué à chacun.

Tableau 3.4 Profil général des participants à l'entrevue individuelle

	Participant	Âge	Genre	Pays d'origine	Langue maternelle	Secteur d'étude
1	Ali	17	H	Tunisie	Arabe	FGJ
2	Alanis	20	F	Mexique	Espagnol	FGA
3	Laura	16	F	Rwanda	Kinyarwanda	FGJ
4	Samuel	19	H	Burundi	Kirundi	FGA
5	Julia	19	F	République dominicaine	Espagnol	FGA
6	Lili	16	F	Haïti/États-Unis	Créole	FGJ
7	Anna	15	F	Haïti/États-Unis	Créole	FGJ
8	Ariel	16	H	Haïti	Créole	FGJ
9	Luis	16	H	Venezuela	Espagnol	FGJ
10	Lena	15	F	Colombie	Espagnol	FGJ
11	Maria	17	F	Colombie	Espagnol	FGJ
12	Polly	18	F	Haïti	Créole	FGA

Ce portrait montre que les participants à l'entrevue individuelle sont quatre hommes et huit femmes, que leur moyenne d'âge est de 17,0 ans, donc un peu plus élevée que la moyenne de 15,7 ans des participants qui ont répondu au questionnaire. Ils proviennent de neuf pays et parlent cinq langues maternelles différentes, soit l'espagnol, le créole, le kirundi, l'arabe et le kinyarwanda. En ce qui concerne le secteur d'éducation, huit d'entre eux (66,6 %) étudient à la FGJ et quatre (33,3 %) fréquentent la FGA. Ces données se rapprochent de l'échantillon total,

composé à 70 % d'apprenants de la FGJ et à 30 % d'étudiants de la FGA. Au moment des entrevues, tous ces participants habitaient la périphérie montréalaise.

3.4 Élaboration et validation des outils de collecte de données

Cette section décrit les outils de collecte de données (3.4.1) et leur processus de validation (3.4.2).

3.4.1 Description des outils de collecte de données

Comme vu précédemment, le premier outil de collecte de données est un questionnaire (voir l'annexe 3) et le second est une entrevue individuelle dirigée (voir l'annexe 4). L'élaboration de chacun de ces outils, incluant sa description, est présentée dans les sections qui suivent.

3.4.1.1 Questionnaire

Le questionnaire contient au total 28 questions : des questions sociodémographiques, ainsi que des questions portant sur le niveau linguistique, la trajectoire linguistique, le parcours d'apprentissage du FLS/FLSco et l'expérience en ILSS et en FGA, le cas échéant. Elles sont de trois types : à échelle d'appréciation de Likert, à développement court et à choix multiples. Pour les questions à échelle d'appréciation de Likert, une échelle à cinq points a été utilisée afin de permettre un choix neutre. L'échelle de Likert permet donc un dégradé de réponses qui offre deux choix positifs, un choix neutre et deux choix négatifs (p. ex., : très insatisfaisante, insatisfaisante, correcte, satisfaisante, excellente). Un plus grand nombre de points (sept ou neuf) aurait compliqué la tâche des répondants qui n'auraient pas nécessairement été en mesure de bien saisir les nuances entre les échelons, le français n'étant pas leur L1. Notons que puisque les jeunes ont terminé ou sont en voie de terminer leur parcours en classe d'ILSS ou en francisation, ils sont en mesure de comprendre les formulations négatives dans un texte. Sachant que les répondants sont de jeunes adultes, et pour rendre le processus plus informel, le questionnaire a été rédigé à la deuxième personne du singulier. Un souci particulier a été apporté à la simplicité du vocabulaire, étant donné que les jeunes immigrants allophones sont toujours en apprentissage du français. Enfin, notons que le questionnaire a été conçu de toutes pièces puisqu'il n'a pas été possible d'en identifier un qui s'adressait à la population étudiante concernée et qui poursuivait des objectifs de recherche similaires aux nôtres.

Le tableau 3.5 présente les questions et l'objectif de recherche auquel chacune des questions du questionnaire se rattache. Notons que la Q1 (âge des apprenants lors de la passation du questionnaire) et la Q2 (genre des participants) ont été utilisées afin de broser le portrait des participants (voir la section 3.4), mais ne sont pas incluses dans le tableau.

Tableau 3.5 Questions du questionnaire selon l'objectif spécifique de recherche auquel elles se rattachent

Objectif / Question	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	Total	
<i>1. Dresser la trajectoire linguistique de jeunes immigrants allophones</i>																												11
<i>2. Documenter leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco au Québec</i>																												9
<i>3. Décrire leur motivation envers l'apprentissage du FLS/FLSco</i>																												6

Le questionnaire comporte quatre sections distinctes. La première comprend les questions 3 à 13 et permet de dresser la trajectoire linguistique des apprenants rencontrés (objectif spécifique 1). Les questions portent sur l'âge qu'ils avaient à leur arrivée au Québec, leur langue maternelle, leur pays de naissance, les autres pays qu'ils ont habités le cas échéant, leur connaissance du français et de la culture québécoise à leur arrivée au Québec, leur maîtrise auto-déclarée du français, leur connaissance de l'anglais et leur maîtrise auto-déclarée de cette langue, leur langue de scolarisation dans leur pays d'origine, les autres langues qu'ils ont apprises lors de leur scolarisation le cas échéant, ainsi que la connaissance du français de leurs parents.

Ces questions sont à choix multiples, à réponse courte ou à échelle de Likert. Pour les questions à choix multiples simples (Q1 à Q3), les participants doivent sélectionner une seule réponse (p. ex., leur âge ou leur genre). La Q4 offre un choix de réponses pour identifier les langues maternelles et, le cas échéant, plusieurs réponses peuvent être sélectionnées. Deux questions (Q5 et Q11) exigent une réponse courte d'un ou de quelques mots et s'intéressent respectivement au pays de naissance et aux langues de scolarisation antérieures. La Q6 comprend une sous-question : après avoir indiqué par oui ou non s'ils ont habité dans un ou plusieurs tiers pays entre leur pays de naissance et leur arrivée au Québec, les participants sont invités à préciser, le cas échéant, le tiers pays habité et la durée de résidence. La Q7 est à choix multiples et comprend deux sous-questions :

après avoir indiqué par oui ou par non s'ils connaissaient le français à leur arrivée au Québec, les participants sont invités à auto-déclarer leur niveau de connaissance dans cette langue en sélectionnant l'un des trois choix proposés (débutant, intermédiaire ou avancé), puis en sélectionnant une autre case reflétant leur contexte d'apprentissage de la langue française. Les Q8 et Q9 sont à échelle de Likert et sondent les apprenants sur leur niveau de français auto-déclaré dans quatre compétences (comprendre, parler, lire et écrire) et sur leur connaissance de la culture québécoise à leur arrivée au Québec. Les apprenants sont invités à évaluer cette connaissance en sélectionnant l'un des quatre choix proposés (pas du tout, un peu, bien ou très bien). Toujours au sujet de la connaissance linguistique auto-déclarée, la Q10 s'intéresse à la connaissance de la langue anglaise à l'arrivée au Québec. Les répondants sont invités à indiquer par oui ou non s'ils connaissaient l'anglais à leur arrivée au Québec, puis à sélectionner leur niveau auto-déclaré de connaissance parmi les trois choix proposés (débutant, intermédiaire ou avancé). La Q12 demande d'indiquer par oui ou non si d'autres langues ont été apprises durant la scolarité antérieure et, le cas échéant, lesquelles. La Q13 demande aux répondants si leurs parents parlaient français à leur arrivée au Québec.

La deuxième section du questionnaire concerne le parcours d'apprentissage du FLS/FLSco des jeunes immigrants allophones depuis leur arrivée au Québec (objectif spécifique 2). Elle est composée des Q15 à Q23. La première partie de cette section porte sur le parcours scolaire en classe d'ILSS et comprend trois questions (Q15 à Q17). On demande d'abord aux répondants, à la Q15, d'indiquer par oui ou non s'ils ont fréquenté la classe d'ILSS. Dans l'affirmative, on demande d'indiquer la durée de fréquentation de la classe d'ILSS parmi un choix de réponses allant de 0 à 24 mois. Dans la négative, le participant qui n'a fréquenté que la FGA est invité à passer directement à la Q18. Les Q16 et Q17 sont des questions à échelle de Likert et cherchent à connaître les représentations qu'ont les participants de leur expérience en classe d'ILSS (très insatisfaisante, insatisfaisante, correcte, satisfaisante, excellente) et de leur relation avec l'équipe-enseignante (mauvaise, passable, correcte, bonne, excellente). Elles comprennent des sous-questions ouvertes où de plus amples détails sont demandés aux répondants sur ce qu'ils ont aimé le plus et le moins dans leur parcours en classe d'ILSS et dans leurs relations avec les enseignants.

La deuxième partie de cette section comprend quatre questions (Q18 à Q21) et concerne le parcours scolaire de la FGA. Il est indiqué, dès le début, que cette section s'adresse exclusivement aux répondants de la FGA et les participants sont invités à passer directement à la Q22 si ce n'est pas leur cas. Ces questions supplémentaires sont nécessaires afin de documenter l'expérience d'apprentissage du français à la FGA des répondants concernés. Ainsi, ceux qui sont passés par les deux secteurs sont invités à répondre à toutes les questions (Q15 à Q21), mais ceux de la FGJ ne doivent répondre qu'aux questions 15, 16 et 17, tandis que ceux qui n'ont jamais fréquenté la FGJ ne doivent répondre qu'aux questions 18, 19, 20 et 21. Les Q18 à Q20 sont à échelle de Likert à cinq points et sondent les répondants sur leur appréciation de l'EDA (je déteste cela, je n'aime pas ça, correct, bien, très bien), sur leur progression en français au sein de la FGA (lentement, pas assez vite, moyen, j'avance, j'avance très vite), ainsi que sur leur relation avec les enseignants (mauvaise, passable, correcte, bonne, excellente). La Q20 comporte en plus une sous-question ouverte où de plus amples détails sont demandés au sujet de leur relation avec leurs enseignants. La Q21 demande aux participants qui ont étudié en FGJ et en FGA de sélectionner, parmi les deux secteurs, celui qu'ils auraient préféré s'ils avaient pu choisir, et une sous-question ouverte les invite à expliquer leur réponse. La Q22 sonde les participants sur leurs compétences auto-déclarées en français au moment où ils ont répondu au questionnaire; elle se décline en quatre compétences (comprendre le français oral, parler français, lire en français et écrire en français) et, pour chaque compétence, il fallait sélectionner l'un des quatre choix de réponses (pas du tout, un peu, bien, très bien) de l'échelle de Likert. La Q23 est construite de la même façon, avec les mêmes choix de réponses sur l'échelle de Likert, mais s'intéresse à leur connaissance auto-déclarée de la culture québécoise au moment de répondre au questionnaire.

La troisième section du questionnaire concerne la motivation des participants envers l'apprentissage du FLS/FLSco et comprend les Q14, et Q24 à Q28. La Q14, à laquelle les répondants doivent répondre par oui ou non, vise à savoir si les parents des jeunes immigrants allophones ont fréquenté ou fréquentent des classes de francisation des adultes immigrants. Les Q24 et Q25 sont à échelle de Likert à cinq points (pas du tout important, pas important, important, très important, essentiel) et sondent les apprenants sur l'importance de parler et de comprendre le français (Q24) et de lire et écrire en français (Q25); une sous-question ouverte invite à expliquer pourquoi en quelques lignes. Les Q26 et Q27 sont des questions ouvertes sur l'utilité perçue du

français et les objectifs personnels et professionnels des participants. La Q28 invite les participants à indiquer par oui ou non s'ils désirent poursuivre leurs études et, dans l'affirmative, à sélectionner le secteur qu'ils souhaitent fréquenter après l'obtention de leur DES, soit le DEP francophone ou anglophone, le cégep francophone ou anglophone, ou un autre secteur en explicitant cette dernière réponse. La section se termine par un espace permettant aux sondés d'ajouter le cas échéant des commentaires sur leurs expériences d'apprentissage, puis par une invitation à participer à une entrevue, auquel cas le participant doit fournir ses coordonnées (nom et courriel).

3.4.1.2 Entrevue individuelle dirigée

L'entrevue individuelle dirigée a permis de collecter des données pour répondre aux objectifs de recherche en complémentarité au questionnaire écrit. Naturellement, si le jeune immigrant allophone n'est pas passé par la FGA, les questions relatives à ce secteur ne lui sont pas posées, puisqu'elles s'adressent exclusivement aux apprenants qui y étudiaient à ce moment-là, ce qui n'était pas le cas de la totalité des apprenants rencontrés (voir le tableau 3.4). Il en va de même pour les jeunes immigrants allophones qui ne sont pas passés par la FGJ.

Le canevas d'entrevue individuelle comprend 13 questions et a été élaboré de façon à ce que les questions puissent être adaptées au parcours de l'apprenant. Dès l'introduction, les jeunes immigrants allophones sont invités à fournir des détails concernant leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco. Même si l'entrevue était dirigée, il est arrivé à l'étudiante-chercheuse d'intervenir pour obtenir davantage de détails ou de précisions, étant donné que les participants ne répondaient pas à l'entrevue dans leur L1 et que certaines de leurs réponses initiales étaient le produit d'une mauvaise compréhension des questions. Parfois, les questions ou réponses ont été reformulées pour s'assurer de la qualité de la compréhension. Le tableau 3.6 présente les questions d'entrevue ainsi que les objectifs spécifiques de recherche auxquels elles se rattachent.

Tableau 3.6 Questions de l’entrevue dirigée selon l’objectif spécifique de recherche auquel elles se rattachent

Objectif / Question	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	T
1. Dresser la trajectoire linguistique des jeunes immigrants allophones														2
2. Documenter leur parcours d’apprentissage du FLS/FLSco au Québec														8
3. Décrire leur motivation envers l’apprentissage du FLS/FLSco														3

Deux questions (Q1 et Q2) sont en lien avec le premier objectif, qui consiste à dresser la trajectoire linguistique des répondants. En introduction, la Q1 demande d’expliquer le parcours migratoire et linguistique. La Q2 s’intéresse ensuite au choix et aux raisons du choix de poursuivre au secteur francophone, le cas échéant. Notons que les moins de 16 ans ne sont pas invités à répondre à cette question puisqu’ils n’ont pas le choix de l’établissement d’enseignement.

Huit questions (Q3 à Q6 et Q8 à Q11) sont rattachées au deuxième objectif, soit documenter le parcours d’apprentissage du FLS/FLSco au Québec. Les participants sont interrogés sur leur parcours d’apprentissage du FLS/FLSco à la FGJ et à la FGA. La Q3 cherche à savoir comment était leur expérience d’apprentissage à la FGJ ou à la FGA, selon le cas. La Q4 s’intéresse à ce qu’ils ont apprécié le plus et le moins dans les deux secteurs d’éducation. La Q5 les sonde sur leurs relations avec les enseignants durant leur parcours d’apprentissage du FLS/FLSco. La Q6 les invite à parler de leur apprentissage du français en classe d’ILSS ou à la FGA, en indiquant ce qui y était facile ou difficile et ce qui pourrait être fait pour améliorer l’expérience d’apprentissage. Pour les Q8 et Q9, les répondants sont invités à parler de leurs compétences linguistiques et culturelles et des activités réalisées en classe pour les développer. La Q10 demande de suggérer des pistes pour améliorer les expériences d’apprentissage en classe d’ILSS et en FGA, et la Q11 propose d’ajouter d’autres commentaires au besoin.

Trois questions (Q7, Q12 et Q13) sont explicitement rattachées au troisième objectif, à savoir décrire la motivation des jeunes immigrants allophones envers l’apprentissage du FLS/FLSco. La Q7 s’intéresse aux contacts intergroupes, entre jeunes immigrants allophones et Québécois francophones. La Q12 cherche à savoir si l’apprentissage du français est important pour les

participants, et pourquoi. Dans le même ordre d'idées, la Q13 cherche à connaître leur représentation de l'utilité du français pour leur avenir.

3.4.2 Validation des outils de collecte de données

Une fois élaborés, les outils ont été soumis à un processus de validation. À cette fin, une équipe d'experts composée de deux directeurs adjoints d'école, d'une conseillère pédagogique, de trois enseignants de francisation des adultes immigrants et des deux membres du comité de recherche a été sollicitée. Les deux instruments de collecte de données ont été adaptés en fonction des commentaires reçus. De façon générale, les rares commentaires reçus impliquaient de modifier certains mots ou phrases pour rendre le contenu plus facile à comprendre pour les répondants et mieux adapté à leur niveau de langue. Les modifications au questionnaire et au canevas d'entrevue ont été de deux ordres : 1) correction ou remplacement de certains mots ou phrases, notamment pour simplifier des formulations trop complexes; et 2) ajout de certaines questions pour approfondir davantage les réponses des participants.

En ce qui concerne le questionnaire, trois experts consultés ont mentionné que plusieurs questions ne laissaient pas assez de place aux répondants pour expliquer leurs réponses. Une section « Peux-tu expliquer ta réponse? » a donc été ajoutée pour trois questions (Q17, Q20 et Q21) ainsi que deux sections « Pourquoi? » pour les questions Q24 et Q25 afin que les participants puissent détailler leurs réponses s'ils le souhaitent. Du côté du comité de recherche, on a suggéré de préciser certaines consignes (p. ex., ajout d'une mention « Coche plusieurs choix au besoin » à la Q4 ou d'une section « Autre » à la Q7b).

Pour le canevas d'entrevue, deux questionnaires avaient été élaborés au départ, soit un pour la FGJ et l'autre pour la FGA. À la suite de la suggestion de certains membres de l'équipe d'experts, les deux questionnaires ont été fusionnés et des indications ont été ajoutées à l'intention de l'étudiante-chercheuse, en caractères gras (p. ex., « Si la transition a eu lieu »; « Si le jeune immigrant allophone a plus de 16 ans », etc.), ce qui a évité d'avoir à manipuler deux outils différents. Concernant les simplifications apportées aux questions, un membre de l'équipe d'experts a suggéré de remplacer la première question « Peux-tu me parler de ton parcours migratoire? » par « Peux-tu me parler de ton parcours avant d'arriver au Québec? », ce qui a été fait, le mot « migratoire »

apparaissant trop complexe. Par la suite, la question concernant le choix du secteur linguistique a été bonifiée : alors que la question originale était « Pourquoi as-tu décidé de poursuivre tes études en français plutôt qu'en anglais? (Si le jeune immigrant allophone a plus de 16 ans) », l'ajout : « ou as-tu décidé avec tes parents » a été inséré afin que le répondant puisse indiquer si c'était réellement son choix, celui de ses parents ou encore une décision commune.

Une préexpérimentation a ensuite été réalisée avec deux apprenants qui ne faisaient pas partie de l'échantillon, mais qui présentaient un profil comparable. Cet exercice a permis de vérifier certains éléments, par exemple la longueur du questionnaire et du canevas d'entrevue, et la compréhension des questions. À la suite de ce test, une seule modification a été effectuée au questionnaire, à savoir l'ajout d'une section « Autre » aux choix de réponses de la Q28 (« Après tes études secondaires, que veux-tu faire? »), parce qu'une participante voulait indiquer qu'elle souhaitait aller à l'université.

3.5 Forces et limites des types d'instruments d'enquête

Deux instruments de collecte de données, à savoir un questionnaire et une entrevue dirigée individuelle, ont été utilisés pour réaliser cette recherche. Chacun de ces instruments présente des forces et des limites.

De façon générale, l'une des forces du questionnaire est qu'il permet de rejoindre un grand nombre de personnes qui peuvent répondre aux mêmes questions dans un court laps de temps (Gaudreau, 2011). De plus, le questionnaire rend possibles les comparaisons entre répondants, puisqu'ils sont tous soumis aux mêmes questions en même temps et que les instructions sont uniformes, assurant la fidélité de l'instrument (Fortin et Gagnon, 2016). Comme l'étudiante-chercheuse était sur place et disponible pour répondre aux interrogations, elle a pu s'assurer que les questions étaient adéquatement comprises. En ce qui concerne les limites de l'outil, Dörnyei et Taguchi (2009), Gaudreau (2011) et Savoie-Zjac (2009) déplorent certaines lacunes du questionnaire. À titre d'exemple, certains répondants pourraient aborder le questionnaire avec un manque de sérieux, en donnant par exemple des réponses superficielles ou trop simples. De plus, les apprenants qui ne sont pas des locuteurs natifs de la langue dans laquelle est rédigé le questionnaire, ce qui est le cas de cette recherche, pourraient éprouver de la difficulté à comprendre les questions. À cela s'ajoute

la possibilité d'une désirabilité sociale, certains étant parfois tentés de répondre ce qu'ils pensent que les chercheurs attendent comme réponse (Dörnyei et Taguchi, 2009). Ainsi, il faut tenir compte de la possibilité que, par crainte de déplaire, certains répondants n'aient pas choisi d'éléments de réponse qu'ils percevaient comme étant négatifs dans le questionnaire.

L'entrevue dirigée présente, elle aussi, des forces et des limites. Concernant les forces, Charron (2004) indique que l'entrevue dirigée permet de faciliter l'établissement d'un lien de confiance entre le participant et l'intervieweur. Pour construire ce lien de confiance, le projet de recherche a été présenté aux étudiants dans leur classe afin qu'ils puissent rencontrer l'étudiante-chercheure une première fois. Un lien de confiance a ainsi été bâti pour mettre les apprenants à l'aise lors de la passation des entrevues, instaurant ainsi un échange cordial. Il a été possible de constater, lors des entrevues et des transcriptions, que cette démarche semble avoir porté fruit et que les répondants n'ont pas semblé gênés ou mal à l'aise lors des rencontres individuelles. Pour poursuivre avec les forces, Savoie-Zjac (2011) ajoute d'ailleurs « qu'une grande uniformité est attendue d'une entrevue à l'autre » (p. 133). Toutefois, il est important de souligner que ce n'est pas ce qui s'est produit dans le cadre des entrevues de la présente recherche : en effet, chaque apprenant ayant suivi un parcours unique, et bien que le canevas d'entrevue ait été le même, toutes les entrevues ont produit un résultat différent en ce sens que les réponses ont été particulières à chacun des jeunes immigrants allophones rencontrés. Il n'a pas toujours été possible de suivre le canevas d'entrevue dirigé pour tous les apprenants : en effet, en relisant les verbatims, nous constatons que nous nous sommes adaptée à chacun : le canevas d'entrevue dirigée a rarement été suivi de façon strictement linéaire. C'est l'une des forces de l'entrevue : contrairement au questionnaire, l'entrevue est flexible et permet à l'intervieweur de s'ajuster selon les réponses du participant (Gallagher et Marceau, 2020). Lorsqu'un répondant s'éloignait du sujet, par exemple, lorsqu'un apprenant exprimait sa passion pour le soccer depuis quelques minutes, bien que ses propos étaient intéressants, l'étudiante-chercheure le laissait terminer sa réponse, puis le ramenait vers les questions du canevas d'entrevue. Inversement, lorsque les informations reçues étaient inattendues, mais pertinentes, le répondant était invité à développer davantage.

En ce qui a trait aux limites, Savoie-Zajc (2009) souligne que dans le cadre d'une entrevue dirigée, « l'interaction verbale est produite dans les limites d'un questionnaire administré oralement »

(p. 340). Or, puisque l'étudiante-chercheuse a adapté chacune des entrevues à la réalité du répondant, il a été possible de contourner cette limite. La plus grande limite du questionnaire, qui provient de la désirabilité sociale, est aussi présente dans l'entrevue (Cambon, 2006). En effet, certains apprenants auraient pu donner des éléments de réponses qu'ils pensaient attendues par l'étudiante-chercheuse. Concernant le format de l'entrevue, comme l'indiquent Fortin et Gagnon (2016), le fait que l'entrevue dirigée propose des questions formulées à l'avance et dont l'ordre est prédéterminé constitue une limite de l'outil. Les auteures indiquent que l'entrevue dirigée est comme un questionnaire qui se fait oralement, ce qui constitue également une limite de l'entrevue dirigée.

Pour ce qui est de la transférabilité des résultats, bien qu'il semble que le questionnaire et l'entrevue puissent être réutilisés dans d'autres régions du Québec avec des apprenants présentant les mêmes caractéristiques, il apparaît que les réponses pourraient varier selon la région habitée et que les résultats seraient alors difficilement transférables. En revanche, ils pourraient être transférables dans un milieu similaire, par exemple dans une autre région en périphérie montréalaise.

3.6 Déroulement de la collecte de données

La collecte de données a débuté en novembre 2020 avec la passation du questionnaire, qui s'est déroulée en groupe dans une salle de classe de trois centres d'enseignement différents. Les participants pouvaient lever la main s'ils avaient des interrogations ou ne comprenaient pas un mot spécifique; l'étudiante-chercheuse, qui était sur place, pouvait y répondre. Deux semaines plus tard, des participants ont été rencontrés en entrevue individuelle. Les entrevues individuelles dirigées se sont déroulées en novembre et en décembre 2020 dans deux établissements scolaires en périphérie montréalaise. Les entrevues du secteur de la FGJ ont eu lieu les 24 et 27 novembre et le 2 décembre 2020. Au niveau de la FGA, aucun répondant du premier centre ne s'étant montré intéressé à poursuivre en entrevue individuelle, les entrevues se sont déroulées uniquement dans le deuxième centre le 25 novembre et les 1^{er} et 7 décembre 2020. Les entrevues individuelles ont été réalisées dans une salle de classe des deux établissements scolaires et dans le respect des consignes sanitaires dues à la pandémie. La durée estimée de l'entrevue était d'une vingtaine de minutes par participant et elle a généralement été respectée (la plus courte des entrevues a duré

7:40 minutes et la plus longue, 26:41 minutes). Pour pallier d'éventuels problèmes d'enregistrement des entrevues, deux appareils audionumériques ont été utilisés simultanément.

3.7 Traitement et analyse des données

Les sections suivantes décrivent les processus de traitement et d'analyse des données collectées au moyen du questionnaire écrit (3.7.1) et des entrevues individuelles dirigées (3.7.2).

3.7.1 Traitement et analyse des données du questionnaire écrit

Pour le traitement et l'analyse de la partie quantitative des réponses au questionnaire, les données obtenues ont d'abord été colligées dans Excel, puis soumises selon le cas à une analyse descriptive ou à une analyse de fréquence effectuée par un logiciel spécialisé (R), avec lequel ont été réalisées des statistiques descriptives. Un test des rangs signés de Wilcoxon a également été effectué à l'aide du logiciel SPSS. Les prochaines sections expliquent ces procédures.

3.7.1.1 Analyses descriptives

Afin de décrire les caractéristiques de l'échantillon et de répondre aux trois objectifs spécifiques de recherche, des analyses descriptives ont été effectuées. Selon Fortin et Gagnon (2016), ces analyses comportent trois principales catégories : 1) les mesures de tendance centrale; 2) les mesures de dispersion et de position; et 3) les analyses de fréquence. Pour les mesures de tendance centrale, des moyennes ont été utilisées afin de décrire certaines caractéristiques de l'échantillon, par exemple l'âge des répondants à leur arrivée au Québec ou leur âge à la date de la passation du questionnaire. Ensuite, les mesures de dispersion et de position, soit le minimum et le maximum, ont été utilisées afin de peaufiner les résultats en lien avec les questions relatives à l'âge des répondants, tel que précédemment mentionné. Au sujet des analyses de fréquence, Rajotte (2019) indique que « ce type d'analyse consiste à calculer le nombre d'observations, pour chacune des modalités d'une variable, ou par groupe de modalités » (p. 106). Les analyses de fréquence ont été utilisées pour plusieurs questions, par exemple la Q16, « Comment as-tu trouvé ton expérience en accueil? », ou encore la Q24, « Dans quelle mesure est-ce que parler et comprendre le français est important pour toi? Pourquoi? ». Toutes les analyses descriptives ont été effectuées à l'aide du logiciel R. Pour affiner l'analyse de quatre questions (Q8, Q9, Q18 et Q19), un test des rangs signés de Wilcoxon a été réalisé, tel qu'expliqué dans la prochaine section.

3.7.1.2 Test des rangs signés de Wilcoxon

Afin de comparer la progression auto-déclarée des répondants quant à leurs quatre compétences en français (compréhension et production orales et écrites) et leur connaissance de la culture québécoise entre le jour de leur arrivée au Québec (Q8 et Q9) et le jour où ils ont répondu au questionnaire (Q18 et Q19), un test T de Student a d'abord été envisagé, mais l'échantillon ne respectait pas les conditions nécessaires, puisque les moyennes observées avaient des variances différentes. Un test des rangs signés de Wilcoxon a donc été effectué, puisqu'il se prête bien aux petits échantillons, et surtout parce qu'il permet de comparer des échantillons non appariés afin de vérifier s'il y a des changements dans la médiane (Millot, 2009). Pour ce faire, la Q8 a été comparée à la Q18 et la Q9 à la Q19.

3.7.2 Traitement et analyse des données de l'entrevue individuelle

Le traitement des données de l'entrevue individuelle a été réalisé selon les étapes suivantes, suggérées par Corbière et Larivière (2020) :

- 1- transcription du verbatim des 12 entrevues (un verbatim est reproduit à l'annexe 5) et multiples relectures;
- 2- attribution d'un pseudonyme à chacun des participants (voir la section 3.4);
- 3- épuration des données : éliminer « le bruit » (Van der Maren, 2014), c'est-à-dire enlever les éléments non pertinents à la recherche tout en conservant les éléments importants;
- 4- codification thématique (arbre thématique) des données recueillies, soit extraction des informations, des relations et de la signification des données sous une forme plus facile à analyser (Miles et Huberman, 2003) (voir l'arbre de codage à l'annexe 6);
- 5- présentation des données sous forme de tableaux (Miles et Huberman, 2003).

À partir de l'étape 3, nous avons vu émerger les catégories permettant d'atteindre l'objectif général de cette recherche, qui est de rendre compte de l'expérience d'apprentissage du FLS/FLSco de jeunes immigrants allophones en périphérie montréalaise, et de poursuivre les trois objectifs

spécifiques connexes, soit : 1) dresser la trajectoire linguistique de jeunes immigrants allophones; 2) documenter leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco au Québec; et 3) décrire leur motivation envers l'apprentissage du FLS/FLSco.

Pour mettre en évidence les thèmes et sous-thèmes abordés, une codification thématique a été effectuée à l'aide des verbatims. Les codes ont été regroupés en catégories et il a émergé de cet exercice un arbre thématique à partir duquel il a été plus facile d'organiser les données de même catégorie au même endroit à l'aide du logiciel NVivo (voir l'annexe 6). Ensuite, les codes ont été organisés à l'aide de sous-codes, lesquels ont été classifiés sous forme de tableaux afin d'être plus faciles à présenter. Pour chacun des codes et sous-codes, un nombre d'occurrences a été calculé (n) et des passages des entrevues qui illustraient particulièrement bien les réponses obtenues ont été sélectionnés, puis présentés sous forme de tableaux (Martin, 2016).

3.8 Considérations éthiques

Comme cette recherche comportait une collecte de données auprès de participants humains, une demande d'approbation a été soumise au Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE) impliquant des êtres humains de l'UQAM. Le comité a demandé des changements mineurs aux outils, qui ont été apportés. Une fois l'approbation éthique du CERPE obtenue, l'autorisation du comité d'éthique du CSS où les apprenants ont été rencontrés a été demandée. Une fois cet aval obtenu, les membres de la direction des écoles sélectionnées au CSS ont été contactés. Les enseignants ont alors été rencontrés pour leur expliquer le projet de recherche et leur présenter la méthode de collecte de données. Ensuite, 40 apprenants ont été rencontrés; ils ont relu et consulté le formulaire d'information et de consentement qu'ils avaient lu auparavant lorsque leurs parents ont signé le formulaire de consentement de participation à la recherche (voir l'annexe 2). Ceux qui étaient majeurs ont pu signer le formulaire pour la passation du questionnaire, et 12 d'entre eux ont également été rencontrés en entrevue individuelle. L'identité des participants a été protégée par un numéro pour le questionnaire (p. ex., participant 1, ILSS) et par un pseudonyme pour l'entrevue.

3.9 Chronologie de la recherche

Le tableau 3.7 dresse les principales étapes de la chronologie de la recherche.

Tableau 3.7 Chronologie de la recherche

Étapes	Échéance
Élaboration des instruments de collecte des données	Automne 2018
Validation des instruments de collecte de données par les experts	Hiver 2019
Modification des instruments de collecte de données selon les commentaires reçus	Hiver 2019
Demande d'approbation éthique auprès de l'UQAM et du CSS sélectionné	Printemps 2019
Test pilote du questionnaire et de l'entrevue avec deux apprenants	Automne 2020
Rencontre avec les directions, puis avec les enseignants	Automne 2020
Rencontre avec les répondants (n=40 questionnaires, n=12 entrevues)	Décembre 2020
Dépouillement des questionnaires (Excel)	Décembre 2020 à janvier 2021
Analyse des données du questionnaire écrit	Janvier à mars 2021
Rédaction du chapitre 4 (partie questionnaire)	Avril à août 2021
Transcription des entrevues individuelles	Septembre à décembre 2021
Analyse des données des entrevues et suite de la rédaction du chapitre 4 (partie entrevue)	Janvier à juin 2022
Révision et bonification des chapitres 1 à 3, rédaction et correction des chapitres 4, 5 et 6.	Avril à décembre 2022

Le prochain chapitre présente les résultats de la recherche.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Le présent chapitre porte sur la présentation et l'analyse des résultats tirés des données recueillies au moyen de nos deux instruments d'enquête, soit un questionnaire et une entrevue dirigée. Pour rappel, le questionnaire a été administré à 40 jeunes immigrants allophones qui étudiaient, au moment de la recherche, dans un programme de FGJ (n=28) ou de FGA (n=12) dans trois établissements d'un CSS francophone en périphérie montréalaise. L'entrevue dirigée, pour sa part, a été réalisée avec 12 jeunes immigrants allophones provenant de deux des trois établissements dans lesquels le questionnaire a été administré. Les jeunes immigrants allophones rencontrés en entrevue proviennent de la FGJ (n=8) et de la FGA (n=4). Les résultats présentés visent à apporter des pistes de réponses aux trois objectifs spécifiques de la recherche, soit : 1) dresser la trajectoire linguistique de jeunes immigrants allophones; 2) documenter leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco au Québec; et 3) décrire leur motivation envers l'apprentissage du FLS/FLSco.

La section 4.1 présente les résultats tirés des données collectées par questionnaire en trois sous-sections qui correspondent aux objectifs spécifiques de recherche (4.1.1, 4.1.2 et 4.1.3). La section 4.1.1 s'intéresse aux trajectoires linguistiques des jeunes immigrants allophones et porte sur les Q3 à Q13 (objectif spécifique 1). La section 4.1.2 est consacrée au parcours d'apprentissage du FLS/FLSco et présente les résultats des Q15 à Q27, la première partie étant consacrée au parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en classe d'ILSS et la seconde à la francisation des adultes immigrants à la FGA. La section 4.1.3 présente les résultats qui concernent la motivation envers l'apprentissage du FLS/FLSco (objectif spécifique 3). Puis, sont présentés à la section 4.2 les résultats tirés des données collectées en entrevue, également présentées en trois sous-sections (4.2.1, 4.2.2 et 4.2.3) qui correspondent aux objectifs spécifiques de recherche.

4.1 Résultats du questionnaire

4.1.1 Trajectoires linguistiques des jeunes immigrants allophones

Cette première section porte sur les Q3 à Q13 et s'intéresse à la trajectoire linguistique des répondants.

4.1.1.1 Âge d'arrivée au Québec

Le tableau 4.1 présente l'âge des répondants à leur arrivée au Québec, comme le leur demandait la Q3.

Q3. À quel âge es-tu arrivé(e) au Québec?		
Âge	n	%
12	10	25,0
13	12	30,0
14	6	15,0
15	6	15,0
16	2	5,0
17	2	5,0
18	2	5,0
Total	40	100,0

Nous constatons que les répondants avaient tous entre 12 et 18 ans lorsqu'ils ont foulé le sol du Québec. Leur moyenne d'âge d'arrivée au Québec est de 13,8 ans avec un écart-type de 1,7, l'âge inférieur étant de 12 ans (10 répondants) et l'âge supérieur étant de 18 ans (deux répondants).

4.1.1.2 Langue maternelle

La Q4 proposait 13 choix de réponses : l'anglais, l'arabe, le cantonnais, l'espagnol, le mandarin, le vietnamien, le créole haïtien, le turc, le pendjabi, l'ourdou, le tagalog et le russe, ainsi que le choix « autre » avec un espace pour préciser. Les langues indiquées dans le questionnaire correspondent aux langues les plus parlées dans l'établissement scolaire où nous travaillons. Il était possible de cocher plusieurs choix. Il s'est avéré que cinq des langues proposées comme choix de réponse n'étaient la langue maternelle d'aucun des 40 répondants (le cantonnais, le vietnamien, le turc, le pendjabi et l'ourdou). Six « autres » langues ont été identifiées : le kirundi, le kinyarwanda, le fon, le kabyle, le portugais et l'italien. En tout, 13 langues différentes sont représentées dans notre échantillon de 40 répondants. La liste de ces langues est reproduite au tableau 4.2.

Tableau 4.2 Langues maternelles déclarées par les répondants

Q4. Quelle est ta langue maternelle? (Coche plusieurs choix au besoin.)		
Langues maternelles	n	%
Espagnol	16	40,0
Kirundi	4	10,0
Anglais et créole	3	7,5
Arabe	2	5,0
Créole	2	5,0
Kinyarwanda	2	5,0
Tagalog	2	5,0
Anglais	1	2,5
Anglais, fon et français	1	2,5
Arabe et anglais	1	2,5
Arabe et kabyle	1	2,5
Créole et français	1	2,5
Français	1	2,5
Italien	1	2,5
Mandarin	1	2,5
Portugais	1	2,5
Total	40	100,0

Ces données révèlent que les répondants parlent 13 langues maternelles différentes. Plusieurs sont locuteurs de l'espagnol (40 %). Le créole haïtien (15 %), l'arabe (10 %) et le kirundi (10 %) figurent aussi parmi les langues les plus parlées. Le tableau 4.2 illustre aussi la diversité linguistique au sein du CSS où la recherche a été effectuée, et ce, même en périphérie montréalaise. La question offrait aux participants la possibilité de cocher une seule langue ou d'en cocher/inscrire plusieurs. Au total, 33 (82,5 %) des 40 répondants ont choisi une seule langue, six (15,0 %) en ont choisi deux et un seul (2,5 %) en a choisi trois. Notons que les langues parlées par les jeunes rencontrés pour cette recherche sont plutôt représentatives de celles parlées par l'ensemble des immigrants du Québec au moment où a été menée la recherche. En effet, les 15 langues les plus parlées par les immigrants admis au Québec entre 2017 et 2021 sont le français, l'anglais, l'arabe, l'espagnol, les langues créoles, les autres langues chinoises, le portugais, les langues nigéro-congolaises, le persan, le berbère, le penjabi, le mandarin, le kirundi, le tagalog et le dari (Gouvernement du Québec, 2023).

4.1.1.3 Pays de naissance

Les données récoltées à la Q5 relativement au pays de naissance des répondants permettent de constater que les apprenants de l'échantillon sont originaires de 22 pays différents. La liste de ces pays est reproduite au tableau 4.3.

Q5. Dans quel pays es-tu né(e)?		
Pays	n	%
Burundi	5	12,5
Colombie	5	12,5
Haïti	4	10,0
Mexique	4	10,0
République dominicaine	3	7,5
Pérou	2	5,0
Philippines	2	5,0
Algérie	1	2,5
Bénin	1	2,5
Brésil	1	2,5
Canada	1	2,5
Chine	1	2,5
Équateur	1	2,5
Ghana	1	2,5
Guinée	1	2,5
Îles vierges britanniques	1	2,5
Italie	1	2,5
Palestine	1	2,5
Rwanda	1	2,5
Tchad	1	2,5
Tunisie	1	2,5
Venezuela	1	2,5
Total	40	100,0

À la lumière des données présentées dans ce tableau, nous pouvons constater que certains pays ou continents sont davantage représentés. Par exemple, sur les 40 répondants, 16 (40,0 %) proviennent de l'Amérique latine et 11 (27,5 %) d'un pays d'Afrique.

4.1.1.4 Autres pays où les répondants ont habité et durée de ce passage

À la Q6, les répondants devaient indiquer s'ils ont habité dans un pays autre que leur pays de naissance et le Canada (Québec). Le cas échéant, ils devaient préciser dans quel pays et pendant combien de temps. La majorité des répondants (65 %) n'ont pas habité dans un autre pays, mais

14 (35 %) ont habité dans un tiers pays pour une durée variant de 1 à 10 ans. Les données récoltées sont présentées au tableau 4.4.

Tableau 4.4 Tiers pays habités

Q6. As-tu habité dans un pays autre qu'ici et ton pays de naissance? Si oui, dans quel pays et pendant combien de temps?			
Pays	n	%	Durée
Afrique du sud	1	7,14	1 an
Chine	1	7,14	8 ans
États-Unis*	2	14,28	6 ans
États-Unis	1	7,14	9 ans
États-Unis	1	7,14	10 ans
Kenya, Ouganda, Tanzanie, Congo et Rwanda	1	7,14	Inconnue
Qatar	1	7,14	8,5 ans
Rwanda*	2	14,28	1 an
Rwanda*	2	14,28	4 ans
Togo	1	7,14	Inconnue
Tunisie	1	7,14	1 an
Total	14	100,00	---

* Il s'agit de deux répondants appartenant à la même fratrie et ayant habité plusieurs pays.

4.1.1.5 Connaissance du français à l'arrivée au Québec

La Q7 s'intéresse à la connaissance du français des apprenants avant qu'ils ne s'installent au Québec. À la question principale, 21 répondants (52,5 %) ont déclaré ne pas connaître le français avant leur arrivée au Québec, contre 19 (47,5 %) qui le connaissaient. Le tableau 4.5 présente leurs réponses.

Tableau 4.5 Connaissance du français à l'arrivée au Québec

Q7. Connaissais-tu un peu le français lorsque tu es arrivé(e) au Québec? Si oui, quel était ton niveau? Si oui, de quelle façon as-tu appris?		
Choix de réponse	n	%
Ne connaissaient pas le français à l'arrivée	21	52,5
Connaissaient le français à l'arrivée	19	47,5
Total	40	100,0

À la première sous-question, les 19 répondants connaissant le français à leur arrivée ont été invités à indiquer leur représentation de leur niveau de connaissance de la langue française, comme l'indique le tableau 4.6.

Tableau 4.6 Niveau de français déclaré à l'arrivée au Québec

Q7. Connaisais-tu un peu le français lorsque tu es arrivé(e) au Québec? Si oui, quel était ton niveau? Si oui, de quelle façon as-tu appris?		
Choix de réponse	n	%
Débutant	8	42,1
Intermédiaire	9	47,3
Avancé	2	10,5
Total	19	100,0

Enfin, la deuxième sous-question demandait aux mêmes 19 répondants d'indiquer de quelle façon ils ont appris le français avant d'arriver au Québec, en choisissant entre cinq possibilités : 1) à l'école, dans un autre pays (pays d'origine ou autre) pendant ___ ans; 2) avec ma famille à la maison; 3) par moi-même sur Internet; 4) dans un cours parascolaire (à l'extérieur de l'école, cours privés); ou 5) autre. Il est intéressant de noter que les 19 répondants n'ont sélectionné qu'une réponse chacun. Le tableau 4.7 présente ces résultats.

Tableau 4.7 Milieux d'apprentissage du français

Q7. Connaisais-tu un peu le français lorsque tu es arrivé(e) au Québec? Si oui, quel était ton niveau? Si oui, de quelle façon as-tu appris?		
Choix de réponse	n	%
À l'école	12	63,15
À la maison	4	21,0
Par moi-même, sur Internet	0	0,0
En activités parascolaires	3	15,78
Autres	0	0,0
Total	19	100,0

Nous pouvons donc constater que la majorité des répondants qui connaissait déjà le français à leur arrivée au Québec l'avait appris à l'école, et ce, surtout dans les pays africains et en Haïti.

4.1.1.6 Compétences linguistiques déclarées à l'arrivée au Québec

La Q8 sondait les répondants sur leur niveau dans les quatre compétences linguistiques, soit la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite en français au moment de leur arrivée au Québec. Les quatre tableaux qui suivent présentent les résultats obtenus pour chaque compétence linguistique.

Le tableau 4.8 porte sur la compétence en compréhension orale et montre que 18 répondants (45,0 %) ne comprenaient pas du tout le français à leur arrivée au Québec. Les autres le comprenaient à un certain degré : « un peu » pour 13 d'entre eux (32,5 %), « bien » pour quatre autres (10,0 %) et « très bien » pour les cinq derniers (12,5 %). Soulignons que même si certains avaient de bonnes compétences en compréhension orale, leur manque de compétences liées à la littératie les a quand même menés à la classe d'ILSS.

Tableau 4.8 Compréhension du français oral déclarée à l'arrivée au Québec

Q8. À ton arrivée au Québec, tu étais capable de ... comprendre le français oral?		
Choix de réponse	n	%
Pas du tout	18	45,0
Un peu	13	32,5
Bien	4	10,0
Très bien	5	12,5
Total	40	100,0

À la lumière des résultats présentés au tableau 4.9, nous constatons que du côté de la compétence en production orale, plus de la moitié de nos répondants (55,0 %) ne parlaient pas du tout français à leur arrivée au Québec. Les 18 autres ont déclaré parler français « un peu » (20 %), « bien » (12,5 %) ou « très bien » (12,5 %).

Tableau 4.9 Production en français oral déclarée à l'arrivée au Québec

Q8. À ton arrivée au Québec, tu étais capable de ... parler français?		
Choix de réponse	n	%
Pas du tout	22	55,0
Un peu	8	20,0
Bien	5	12,5
Très bien	5	12,5
Total	40	100,0

En ce qui concerne la compétence en compréhension écrite, le tableau 4.10 indique que 18 répondants (45,0 %) ont déclaré ne « pas du tout » lire en français à leur arrivée au Québec. Les 22 autres ont déclaré être en mesure de lire « un peu » (30,0 %), « bien » (15,0 %) ou « très bien » (10,0 %).

Tableau 4.10 Compréhension du français écrit déclarée à l'arrivée au Québec

Q8. À ton arrivée au Québec, tu étais capable de ... lire en français?		
Choix de réponse	n	%
Pas du tout	18	45,0
Un peu	12	30,0
Bien	6	15,0
Très bien	4	10,0
Total	40	100,0

Et enfin, en ce qui concerne la compétence en production écrite, le tableau 4.11 nous informe que 20 répondants (50,0 %) ont déclaré ne « pas du tout » être en mesure d'écrire en français à leur arrivée au Québec. Les 20 autres ont indiqué avoir un certain degré de compétence en production écrite, 27,5 % déclarant écrire « un peu », 15,0 % « bien » et 10,0 % « très bien » le français.

Tableau 4.11 Production en français écrit déclarée à l'arrivée au Québec

Q8. À ton arrivée au Québec, tu étais capable de ... écrire en français?		
Choix de réponse	n	%
Pas du tout	20	50,0
Un peu	11	27,5
Bien	8	20,0
Très bien	1	2,5
Total	40	100,0

Globalement, les données recueillies au moyen de cette question montrent que la compétence en français qui apparaît la mieux maîtrisée avant l'arrivée des répondants au Québec est la compréhension orale, la moins bien maîtrisée étant la production écrite. Notons, par ailleurs, qu'il s'agit d'une auto-déclaration : cette représentation n'est donc pas validée. Le niveau de français des jeunes immigrants allophones a été mesuré à l'inscription au moyen d'une entrevue à l'oral et d'épreuves écrites afin d'évaluer s'ils avaient les compétences nécessaires pour intégrer le secteur régulier ou s'il leur fallait fréquenter la classe d'ILSS pour s'améliorer. Il est donc possible que certains francophones, c'est-à-dire des apprenants qui avaient une assez bonne maîtrise du français à l'oral avant même de commencer leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco, aient été inscrits en ILSS pour améliorer des compétences qu'ils considéraient tout de même bonnes. Ainsi, un répondant pourrait parler et comprendre le français, mais ne pas être en mesure de réussir les tests de classement de lecture ou d'écriture. Notons également qu'alors que 21 répondants ont

affirmé ne pas connaître le français à leur arrivée au Québec (tableau 4.5), 22 ont déclaré à cette question-ci qu'ils ne parlaient « pas du tout » français à ce moment-là.

4.1.1.7 Connaissance de la culture québécoise à l'arrivée au Québec

La Q9 a cherché à sonder les répondants sur leur niveau de connaissance de la culture québécoise à leur arrivée au Québec. Le tableau 4.12 présente les résultats obtenus.

Tableau 4.12 Connaissance déclarée de la culture québécoise à l'arrivée au Québec

Q9. À ton arrivée au Québec, tu connaissais la culture québécoise...		
Choix de réponse	n	%
Pas du tout	30	75,0
Un peu	9	22,5
Bien	1	2,5
Très bien	0	0,0
Total	40	100,0

Les données récoltées révèlent que la majorité des répondants (75,0 %) ne connaissaient pas du tout la culture québécoise à leur arrivée au Québec. Les autres n'étaient pas totalement ignorants à ce sujet, la connaissant « un peu » ou « bien ». Notons qu'aucun apprenant n'a affirmé « très bien » connaître la culture québécoise à son arrivée au Québec.

4.1.1.8 Connaissance de l'anglais à l'arrivée au Québec

La Q10 s'intéresse à la connaissance de l'anglais des jeunes immigrants allophones avant qu'ils s'installent au Québec, en cherchant à savoir s'ils ont appris l'anglais avant leur arrivée. En question principale, 24 répondants (60,0 %) ont indiqué qu'ils connaissaient l'anglais à leur arrivée au Québec, les 16 autres (40,0 %) affirmant qu'ils ne le connaissaient pas. En sous-question, les répondants concernés ont été invités à évaluer leur niveau de connaissance de la langue anglaise. Leurs réponses sont présentées au tableau 4.13.

Tableau 4.13 Niveau d'anglais déclaré à l'arrivée au Québec

Q10. Parlais-tu anglais avant d'arriver au Québec? Si oui, quel était ton niveau?		
Niveau déclaré d'anglais	N	%
Débutant	4	16,6
Intermédiaire	7	29,1
Avancé	13	54,1
Total	24	100,0

4.1.1.9 Langue de scolarisation dans le pays d'origine

La Q11 portait sur la langue de scolarisation des répondants dans leur pays d'origine. Elle était libellée de façon à ce que les répondants soient libres d'indiquer une ou plusieurs langues (il n'y avait pas de choix de réponses). Le tableau 4.14 présente les résultats obtenus.

Tableau 4.14 Langue de scolarisation des répondants

Q11. Dans quelle(s) langue(s) es-tu allé(e) à l'école dans ton pays d'origine?		
Langue de scolarisation déclarée	n	%
Espagnol	16	40,0
Anglais	4	10,0
Français	4	10,0
Arabe	4	10,0
Créole haïtien	3	7,5
Kirundi	2	5,0
Tagalog	2	5,0
Fon	1	2,5
Italien	1	2,5
Kinyarwanda	1	2,5
Mandarin	1	2,5
Portugais	1	2,5
Total	40	100,0

Les répondants ont déclaré 12 langues de scolarisation, la plus importante étant l'espagnol, indiquée par 16 répondants (40,0 %). Tous les apprenants ont mentionné une seule langue de scolarisation.

4.1.1.10 Autres langues apprises à l'école dans le pays d'origine

La Q12 cherchait à savoir si les répondants ont appris une autre langue à l'école dans leur pays d'origine, outre leur langue de scolarisation. La question principale demandait une réponse affirmative ou négative, puis une sous-question invitait à préciser quelle langue, le cas échéant.

Trente répondants (75,0 %) ont indiqué avoir appris une autre langue. Les cinq langues ainsi apprises en plus de la langue de scolarisation sont présentées au tableau 4.15.

Tableau 4.15 Autres langues apprises lors de la scolarisation antérieure

Q12. As-tu appris une autre langue excepté ta langue maternelle à l'école? Laquelle ou lesquelles?		
Autres langues apprises à l'école	n	%
Anglais	18	60,0
Français	5	16,7
Kiswahili	3	10,0
Espagnol	2	6,7
Français et anglais	1	3,3
Kinyarwanda	1	3,3
Total	30	100,0

Ces données mettent en lumière le fait que 18 des répondants (60,0 %) ayant appris à l'école une autre langue en plus de leur langue maternelle ont appris l'anglais. Un seul a déclaré avoir appris plusieurs langues, soit le français et l'anglais.

4.1.1.11 Compétences des parents en français à l'arrivée au Québec

Le questionnaire sondait aussi les répondants sur la connaissance du français par leurs parents à leur arrivée au Québec. La Q13 cherchait à établir si les parents parlaient le français à leur arrivée au Québec, sans évaluer leur niveau de connaissance de la langue. Plus de la moitié des répondants (53,8 %) ont indiqué que leurs parents parlaient français à leur arrivée au Québec.

4.1.2 Parcours d'apprentissage du FLS/FLSco

Cette section porte sur les parcours d'apprentissage du FLS/FLSco des jeunes immigrants allophones. Elle traite les données obtenues grâce au questionnaire et présente les résultats des Q15 à Q27.

4.1.2.1 Parcours d'apprentissage du français en classe d'accueil (ILSS)

Cette partie s'intéresse au parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en classe d'ILSS à la FGJ. Les répondants ont été sondés sur le nombre de mois passés en ILSS, leur représentation de leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco, ainsi que sur ce qu'ils ont préféré et le moins aimé.

4.1.2.1.1 Durée de fréquentation de la classe d'accueil (ILSS)

À la Q15, les répondants devaient indiquer s'ils ont fréquenté la classe d'ILSS et, dans l'affirmative, depuis combien de temps ils la fréquentent, ou combien de temps ils l'ont fréquentée. Nous remarquons que 37 répondants ont fréquenté la classe d'ILSS et que trois ne l'ont pas fréquentée. Ces derniers sont passés directement par la FGA puisque le CSS considérait qu'ils avaient un âge trop avancé pour obtenir un DES dans les délais prescrits. Ceux qui ont fréquenté la classe d'ILSS ne devaient cocher qu'une réponse. Neuf choix étaient proposés avec des intervalles de temps de trois mois. Tous les intervalles ont été sélectionnés au moins une fois, sauf le dernier (« plus de 24 mois »). Le tableau 4.16 présente les résultats obtenus.

Q15. As-tu fréquenté la classe d'accueil (classe d'ILSS)? Si oui, combien de temps?		
Choix de réponse	n	%
De 0 à 3 mois	5	13,5
De 4 à 6 mois	1	2,7
De 7 à 9 mois	3	8,1
De 10 à 12 mois	5	13,5
De 13 à 15 mois	5	13,5
De 16 à 18 mois	2	5,4
De 19 à 21 mois	3	8,1
De 22 à 24 mois	13	35,1
Plus de 24 mois	0	0,0
Total	37	100,0

Nous constatons dans un premier temps qu'aucun des répondants de notre étude n'a fréquenté la classe d'ILSS plus de deux ans. Les cinq répondants qui fréquentaient la classe depuis moins de trois mois étaient francophones, mais que leurs compétences en littératie n'étaient pas suffisantes pour intégrer la classe régulière. Parmi les autres apprenants, un seul a fréquenté la classe d'ILSS de 4 à 6 mois, trois de 7 à 9 mois et cinq de 10 à 12 mois, ce qui veut dire qu'au moment où ils ont été rencontrés pour la passation du questionnaire, 14 jeunes immigrants allophones fréquentaient la classe d'ILSS depuis un an ou moins et 23 depuis plus d'un an.

4.1.2.1.2 Préférences dans le parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en classe d'ILSS

À la Q16, les jeunes immigrants allophones devaient indiquer comment ils ont trouvé leur expérience en classe d'ILSS. Ils devaient aussi préciser ce qu'ils ont aimé le plus et ce qu'ils ont aimé le moins.

Sur les cinq réponses proposées, soit *très insatisfaisante*, *insatisfaisante*, *correcte*, *satisfaisante* ou *excellente*, quatre ont été sélectionnées au moins une fois. Personne n'a choisi la réponse *insatisfaisante* et un seul répondant dit avoir été très insatisfait de son expérience en classe d'accueil. Du côté positif de la représentation de l'expérience en classe d'ILSS, huit répondants affirment que leur expérience a été correcte, 13 qu'elle a été satisfaisante et 15 qu'elle s'est avérée excellente. À la lumière de ces résultats, nous pouvons constater que les représentations négatives sont très peu nombreuses et que l'expérience en ILSS a été vécue positivement par la majorité des apprenants qui ont répondu au questionnaire.

En sous-question, les répondants étaient invités à indiquer ce qu'ils ont le plus apprécié et le moins aimé de leur expérience en classe d'ILSS. Devant la diversité des réponses manuscrites, elles ont été compilées sous des thèmes communs pour décrire ce que les répondants ont préféré en classe d'ILSS. Les quatre thèmes qui ressortent sont les suivants : 1) l'apprentissage du français, de la culture québécoise et de l'interculturel; 2) les relations amicales; 3) l'équipe-école; et 4) la pédagogie. Les réponses mentionnées par plusieurs répondants sont suivies d'un « n » entre parenthèses pour indiquer le nombre de répondants représentés par chaque réponse. En l'absence de cette mention, l'énoncé ne se rapporte qu'à une personne. Sur les 37 répondants ayant fréquenté la classe d'ILSS, 33 ont répondu à cette sous-question. Le tableau 4.17 présente les réponses obtenues. Notons que les réponses ont été transcrites telles que formulées par les participants et que des extraits jugés représentatifs du thème traité ont été reproduits.

Tableau 4.17 Ce qui a été préféré dans l'expérience en classe d'ILSS

Q16 : Comment as-tu trouvé ton expérience en accueil? Qu'as-tu aimé le plus? Qu'as-tu aimé le moins?		
Thème	n	%
1. L'apprentissage du français, de la culture québécoise et de l'interculturel - <i>Apprendre le français (n=7)</i> - <i>Connaître la culture des autres, apprendre des nouvelles choses chaque jour et m'intégrer dans la culture québécoise</i> - <i>Les activités d'intégration et toutes les cultures</i>	12	34,2
2. Les relations amicales - <i>Mes amis avec qui je joue et que j'apprends avec eux</i> - <i>Nous sommes comme une famille, on s'entraide</i>	10	28,5
3. L'équipe-école - <i>Les enseignantes (n=4)</i> - <i>L'atmosphère des classes d'accueil</i>	7	20,0
4. La pédagogie - <i>Les méthodes d'enseignement</i> - <i>Les sorties scolaires</i>	6	17,4
Total	35	100,0

* Puisque les répondants pouvaient indiquer plus d'une réponse, le « n » est parfois supérieur au nombre total de répondants, dans ce tableau et les suivants.

Le thème regroupant le plus grand nombre de réponses est celui de l'apprentissage du français, de la culture québécoise et de l'interculturel (34,2 %). Le thème des relations amicales réunit quant à lui des énoncés provenant de dix personnes (28,5%). Sept répondants ont formulé une réponse en lien avec l'équipe-école et six autres concernant la pédagogie (respectivement 20% et 17,4%). Rappelons que la réponse à cette question était facultative et que quatre répondants ont préféré s'abstenir. À la lumière de ces données, nous constatons que l'apprentissage du français, de la culture québécoise et de l'interculturel ainsi que les relations amicales semblent être les deux aspects que les jeunes immigrants allophones apprécient le plus dans leur expérience en classe d'ILSS. Les réponses associées à l'équipe-école et à la pédagogie sont un peu moins nombreuses, mais certains commentaires recueillis laissent croire, notamment, que les méthodes pédagogiques et les activités mises en place par l'équipe enseignante sont appréciées.

Pour décrire ce que les répondants ont le moins apprécié au cours de leur passage en classe d'ILSS, cinq différentes thématiques ont émergé. À ce stade, une importante précision s'impose : à la sous-question « Qu'as-tu aimé le moins? », 10 participants ont répondu, textuellement, « rien » (n=8), « je ne sais pas, rien je pense » (n=1) et « Madame, rien, vraiment » (n=1). Il semble donc que

pour ces 10 participants, il n’y ait aucun élément à indiquer. Les réponses se classent sous les cinq thèmes suivants : 1) l’organisation du travail scolaire; 2) les relations avec les autres; 3) la durée; 4) la pandémie de COVID-19, contexte particulier; et 5) autres. Le tableau 4.18 présente les réponses obtenues.

Q16. Comment as-tu trouvé ton expérience en accueil? Qu’as-tu aimé le plus? Qu’as-tu aimé le moins?		
Thème	n	%
1. L’organisation du travail scolaire - <i>Beaucoup de travail à faire</i> - <i>Les horaires</i>	9	27,2
2. Les relations avec les autres - <i>On peut se sentir exclu par les groupes du régulier</i> - <i>Ceux qui ne font pas d’efforts pour apprendre le français.</i>	5	15,1
3. La durée - <i>C’était un peu abusé en temps parce que je parlais français déjà.</i> - <i>C’est long la francisation. Si tu n’as pas terminé à temps, tu ne peux pas finir le secondaire ici.</i>	3	9,0
4. La pandémie de COVID-19, contexte particulier - <i>La distanciation sociale (n=2)</i> - <i>Ils me donnent pas de cours au régulier à cause de la COVID-19</i> - <i>On peut pas faire du travail d’équipe</i>	3	9,0
5. Autres - <i>Mon pays me manque</i> - <i>Il fait froid au Québec.</i>	3	9,0
Total	23	100,0

Avant d’analyser les thématiques qui ont émergé, rappelons que la réponse « rien » est celle qui a été formulée le plus souvent. En effet, plus de 30 % des répondants n’ont rien identifié de négatif pendant leur expérience en classe d’ILSS. Parmi les commentaires négatifs, nous observons, dans le thème concernant l’équipe-école, la pédagogie et le parcours en classe d’ILSS, que certains se plaignent d’une charge de travail trop importante, déplorent qu’une enseignante parle toujours en anglais ou n’apprécient pas certaines matières ou travaux, par exemple les dictées ou les mathématiques. En ce qui a trait à la durée, deux répondants ont indiqué que la longueur du processus de francisation leur fait craindre de ne pas pouvoir terminer leur secondaire à l’école qu’ils fréquentent. De plus, un répondant de la FGA a indiqué qu’il n’était pas resté assez longtemps en ILSS et qu’il aurait préféré demeurer plus longtemps pour faire son français. Sous le thème des relations avec les autres, deux répondants ont parlé d’exclusion par les collègues ou les élèves du secteur régulier, et deux autres ont déploré que certains ne font pas d’efforts pour

apprendre le français. L'année scolaire ayant été marquée par la pandémie, trois répondants ont déploré la distanciation sociale et l'impossibilité d'être intégré au régulier dans certaines matières, comme c'était le cas avant la COVID-19. Enfin, quatre commentaires sans rapport direct avec la question ont été classés sous le thème « autres ». Notons que sept répondants se sont abstenus de répondre à la sous-question.

4.1.2.1.3 Relations avec les enseignants d'ILSS

La Q17 s'intéresse aux relations des répondants avec les enseignants d'ILSS, en proposant de qualifier ces relations en cochant un seul choix, de « mauvaises » à « excellentes ». Personne n'a choisi la réponse « correctes » et trois répondants n'ont coché aucune réponse, n'ayant pas fréquenté la classe d'ILSS au niveau secondaire. Le tableau 4.19 présente les réponses obtenues.

Tableau 4.19 Relations avec les enseignants d'ILSS		
Q17 : Comment était ta relation avec ton/tes enseignant(s) d'accueil? Peux-tu expliquer?		
Item	n	%
Mauvaises	1	2,7
Passables	1	2,7
Correctes	0	0,0
Bonnes	16	40,0
Excellentes	19	45,0
Total	37	100,0

Un grand nombre de répondants qualifient leurs relations avec leurs enseignants d'ILSS d'« excellentes » ou de « bonnes » et très peu les qualifient de « mauvaises » ou de « passables ». Une sous-question invitait les répondants à s'expliquer au besoin : 33 personnes ont choisi de le faire. Leurs réponses ont été regroupées par commentaires positifs, négatifs ou neutres et sont présentées au tableau 4.20.

Tableau 4.20 Commentaires sur les relations avec les enseignants d'ILSS**Q17. Comment était ta relation avec ton/tes enseignant(s) d'accueil? Peux-tu expliquer?**

Type de commentaire	n	%
1. Commentaires positifs - <i>Ils sont gentils (n=7)</i> - <i>Ils expliquent bien (n=4)</i> - <i>On peut leur faire confiance (n=2)</i> - <i>Elles me traitent bien et me motivent à apprendre le français. Elles me donnent cette force</i> - <i>Mes relations avec elles sont excellentes elles sont gentilles et elles m'aident beaucoup si j'ai des difficultés</i>	28	84,8
2. Commentaires négatifs - <i>Parce que mes enseignants étaient racistes</i> - <i>Elle me parlait toujours en anglais, à cause de ça j'ai moins appris</i>	2	6,0
3. Commentaires neutres - <i>Je n'ai jamais eu de problèmes avec eux (n=2)</i> - <i>Parfois on a des bons jours, d'autres fois de mauvais jours.</i>	3	9,0
Total	33	100,0

Le type de commentaire regroupant le plus grand nombre de réponses en lien avec les relations des apprenants avec l'équipe d'enseignants des classes d'ILSS en FGJ est celui des commentaires positifs (n=28). Les répondants ont mentionné, par exemple, que les enseignants sont gentils, sympathiques, dignes de confiance, bons pédagogues, motivants et que les relations enseignants-apprenants sont positives. En ce qui a trait aux deux commentaires négatifs, un répondant a considéré que ses enseignants étaient racistes et une autre leur a reproché un usage trop fréquent de l'anglais. Du côté des commentaires neutres, deux apprenants ont indiqué n'avoir jamais eu de problèmes avec les enseignants et un troisième a souligné qu'il y a de bons jours et de mauvais jours.

4.1.2.1.4 Compétences actuelles en français

La Q22 s'intéresse aux représentations des compétences en français des répondants au moment où ils ont répondu au questionnaire, soit pendant ou après leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco. Elle se décline en quatre sous-questions correspondant aux quatre compétences linguistiques que sont : a) la compréhension orale, b) la production orale, c) la compréhension écrite et d) la production écrite.

Tel qu'observé au tableau 4.21, la majorité des répondants (72,5 %) affirment très bien comprendre le français oral, tandis que 25,0 % le comprennent bien et qu'un seul répondant (2,5 %) ne le comprend qu'un peu, aucun répondant n'ayant choisi la réponse « pas du tout ».

Tableau 4.21 Compétence en compréhension du français oral		
Q22. Maintenant, tu es capable de ... comprendre le français oral?		
Choix de réponse	n	%
Pas du tout	0	0,0
Un peu	1	2,5
Bien	10	25,0
Très bien	29	72,5
Total	40	100,0

Le tableau 4.22 porte sur la maîtrise déclarée de la production orale. Observons que la quasi-totalité des répondants (97,5%) disent parler bien ou très bien le français. Un seul a indiqué ne parler « qu'un peu » français au moment où il a répondu au questionnaire et personne n'a choisi la réponse « pas du tout ».

Tableau 4.22 Compétence en production orale en français		
Q22. Maintenant, tu es capable de ... parler français?		
Choix de réponse	n	%
Pas du tout	0	0,0
Un peu	1	2,5
Bien	22	55,0
Très bien	17	42,5
Total	40	100,0

Concernant leurs compétences déclarées en compréhension écrite, on constate au tableau 4.23 que 52,5 % des répondants disent « bien » comprendre le français écrit et 37,5 % affirment « très bien » le comprendre. Ayant choisi l'item « un peu », quatre répondants (10,0 %) affirment maîtriser un peu la lecture en français et, ici également, la réponse « pas du tout » n'a pas été sélectionnée.

Tableau 4.23 Compétence en compréhension du français écrit

Q22. Maintenant, tu es capable de ... lire en français?		
Choix de réponse	n	%
Pas du tout	0	0,0
Un peu	4	10,0
Bien	21	52,5
Très bien	15	37,5
Total	40	100,0

Le tableau 4.24 concerne la production écrite, qui s'avère être la compétence la moins bien maîtrisée par les répondants. En effet, seulement 22,5 % d'entre eux déclarent « très bien » maîtriser la production écrite, et 50,0 % indiquent « bien » la maîtriser. De plus, 27,5 % des répondants affirment maîtriser la production écrite seulement « un peu ». En observant les données des quatre tableaux des compétences déclarées, nous constatons que la production écrite en français est la compétence pour laquelle les répondants ont choisi le plus souvent « un peu » (n=11). Cette réponse n'a été choisie que par quatre répondants pour la compréhension écrite et par un seul répondant pour la compréhension orale et la production orale.

Tableau 4.24 Compétence en production écrite du français

Q22. Maintenant, tu es capable de ... écrire en français?		
Choix de réponse	n	%
Pas du tout	0	0,0
Un peu	11	27,5
Bien	20	50,0
Très bien	9	22,5
Total	40	100,0

À la lumière des résultats obtenus, la compréhension orale est la compétence que les répondants déclarent maîtriser le mieux parmi les quatre compétences étudiées. Les résultats démontrent que la compréhension orale s'impose comme la compétence la mieux maîtrisée par les répondants, suivie en ordre d'importance par la production orale, la compréhension écrite et la production écrite, cette dernière semblant être celle qui pose le plus de difficultés.

4.1.2.1.5 Connaissance actuelle de la culture québécoise

La Q23 porte sur le niveau de connaissance de la culture québécoise des répondants au moment de répondre au questionnaire. Le tableau 4.25 présente les résultats obtenus.

Q23. Maintenant, tu connais la culture québécoise... Que voudrais-tu connaître?		
Choix de réponse	n	%
Pas du tout	2	5,0
Un peu	18	45,0
Bien	17	42,5
Très bien	3	7,5
Total	40	100,0

Les résultats permettent de constater que 50 % des répondants connaissent « pas du tout » ou « un peu » la culture québécoise et que 50 % la connaissent « bien » ou encore « très bien. »

La Q23 comportait une sous-question facultative à développement court invitant les répondants à indiquer ce qu'ils voudraient connaître de la culture québécoise. Trente-trois apprenants ont choisi d'y répondre et sept se sont abstenus. Comme précédemment, leurs réponses ont été regroupées en thèmes plus englobants : 1) curieux d'en savoir plus; 2) expressions et langues; 3) histoire et traditions; 4) arts; 5) alimentation; et 6) autres. Le tableau 4.26 présente ces réponses.

Tableau 4.26 Ce que les participants veulent savoir sur la culture québécoise

Q23. Maintenant, tu connais la culture québécoise... Que voudrais-tu connaître?		
Thème	n	%
1. Curieux d'en savoir plus - <i>J'aimerais en connaître plus (n=6)</i> - <i>Je connais presque rien, je voudrais connaître plus</i> - <i>Je voudrais tout connaître (n=3)</i>	10	30,3
2. Expressions et langues - <i>Les expressions (n=5)</i> - <i>Le québécois comme les gens parlent dans la rue et les autres langues que des gens parlent au Québec</i> - <i>L'accent québécois (n=2)</i>	8	24,2
3. Histoire et traditions - <i>Je voudrais connaître les principes</i> - <i>Les traditions (n=2)</i> - <i>Plus sur l'histoire du Québec et du Canada</i>	5	15,1
4. Arts - <i>Pour lire des romans ici, je voudrais connaître les auteurs</i> - <i>La musique québécoise en général</i>	4	12,1
5. Alimentation - <i>La nourriture québécoise</i> - <i>La recette de la poutine</i> - <i>Comment les gens fêtent Noël? Ils mangent quoi? Quel est un bon repas exception de la poutine?</i>	3	9,0
6. Autres - <i>Je connais déjà beaucoup</i> - <i>Je ne sais pas</i> - <i>Connaître plus de gens d'ici</i>	3	9,0
Total	33	100,0

Le thème qui comprend le plus grand nombre de réponses est « curieux d'en savoir plus » : un peu plus du tiers de nos répondants (30,3 %) indiquent vouloir en savoir plus, ou même vouloir tout savoir sur la culture québécoise, sans préciser davantage. Le thème « expressions et langues » semble aussi les intéresser, car 24,2 % aimeraient connaître plus d'expressions ou de vocabulaire québécois, se familiariser davantage avec l'accent québécois ou connaître les autres langues parlées au Québec. Sous le thème « histoire et traditions », cinq apprenants se disent intéressés à en savoir plus sur l'histoire du Québec et du Canada, ainsi que sur leurs traditions (non précisées) et leurs premiers ministres. Les « arts » incarnés par les rappeurs, auteurs et chanteurs intéressent quatre de nos répondants. Par ailleurs, sous le thème « alimentation », deux répondants mentionnent la poutine et un troisième la cuisine québécoise. Le thème « autres » réunit les réponses d'un participant qui ne savait pas quoi répondre, d'un autre qui affirme en savoir déjà

beaucoup et d'un troisième qui aimerait connaître plus de gens d'ici, sans préciser s'il s'agit de gens du milieu culturel ou en général.

Afin de déterminer s'il y a eu une progression des compétences déclarées en français et de la connaissance déclarée de la culture québécoise des participants entre le moment de leur arrivée au Québec (voir la section 4.1.1 pour les résultats concernant la trajectoire linguistique des apprenants) et le moment où ils ont répondu au questionnaire, un test des rangs signés de Wilcoxon (voir la section 3.7.1.2) a été réalisé. Les résultats sont présentés au tableau 4.27.

Tableau 4.27 Progression entre les compétences déclarées à l'arrivée au Québec et lors de la passation du questionnaire

Q	Avant		Après		Résultats du test		
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Z	Valeur-p	Taille d'effet
Q8a (compréhension orale)	0,85	1,00	2,67	0,53	-5,040	p < 0,001	0,797
Q8b (production orale)	0,78	1,05	2,30	0,56	-5,218	p < 0,001	0,825
Q8c (compréhension écrite)	0,85	1,03	2,40	0,55	-5,182	p < 0,001	0,819
Q8d (production écrite)	0,68	0,89	2,10	0,63	-4,943	p < 0,001	0,782
Q9 (culture)	0,28	0,51	1,55	0,71	-5,336	p < 0,001	0,844

Les résultats du test des rangs signés de Wilcoxon démontrent une progression importante dans toutes les compétences déclarées par les jeunes immigrants allophones rencontrés pour cette recherche, que ce soit la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite, ainsi qu'au niveau de la connaissance de la culture québécoise. Pour l'interprétation des résultats du test de Wilcoxon, il importe de savoir que l'effet est considéré mineur lorsque les tailles d'effet sont situées entre 0,10 et 0,30, modéré pour un résultat de 0,30 à 0,50, et important pour un résultat supérieur à 0,50 (Kassambara, 2017). Notons, de plus, que l'effet est considéré comme significatif lorsque la valeur-p est inférieure à 0,05. Pour les cinq compétences mesurées, les résultats des tailles d'effet varient entre 0,782 et 0,844, ce qui démontre

une progression importante des participants dans toutes les compétences, selon ce qu'ils ont déclaré.

4.1.2.2 Parcours scolaire en formation générale des adultes (FGA)

Quatre questions (Q18 à Q21) sondent les répondants sur leurs représentations de la FGA, leur progression en français et leurs relations avec les enseignants, en cherchant à savoir également dans quel secteur les répondants auraient préféré poursuivre leurs études s'ils avaient eu le choix. Ces questions figuraient dans la version longue destinée aux 12 répondants qui fréquentaient la FGA au moment de la passation du questionnaire, alors que les questions de la version courte étaient destinées à l'ensemble des répondants.

4.1.2.2.1 Représentations de la formation générale des adultes

La Q18 visait à recueillir les représentations des répondants quant à leur expérience en leur demandant comment « ils trouvent » ce secteur. Le tableau 4.28 présente les résultats obtenus.

Q18. Comment trouves-tu l'éducation des adultes?		
Choix de réponse	n	%
Je déteste cela	0	0,0
Je n'aime pas ça	0	0,0
Correct	4	33,3
Bien	6	50,0
Très bien	2	16,6
Total	12	100,0

Nous constatons que 50,0 % des répondants perçoivent « bien » leur parcours, tandis que 33,3 % considèrent l'expérience « correcte » et que 16,6 % l'estiment « très bien ». Aucune des deux réponses associées à une représentation négative n'a été choisie.

4.1.2.2.2 Représentations de la progression en français à la formation générale des adultes

La Q19 s'intéresse aux représentations des répondants quant à leur progression en français. Les répondants ont été invités à évaluer à quel rythme ils avançaient globalement dans leur apprentissage du français, sans égard aux compétences. Le tableau 4.29 présente les résultats obtenus.

Tableau 4.29 Représentations de la progression en français à la FGA

Q19. Sens-tu que tu avances dans ton apprentissage du français dans ce programme?		
Choix de réponse	n	%
Lentement	0	0,0
Pas assez vite	0	0,0
Moyen	2	16,6
J'avance	6	50,0
J'avance très vite	4	33,3
Total	12	100,0

Notons qu'aucun apprenant n'a indiqué qu'il sentait qu'il avançait lentement ou pas assez vite à la FGA et que 83,3 % des répondant indiquent qu'ils avancent ou qu'ils avancent très vite.

4.1.2.2.3 Relations avec les enseignants de la formation générale des adultes

À la Q20, les répondants devaient évaluer la qualité de leurs relations avec les enseignants. Une sous-question les invitait à expliquer leur réponse au besoin. Le tableau 4.30 présente les réponses à la question principale.

Tableau 4.30 Qualité des relations avec les enseignants de la FGA

Q20. Comment sont tes relations avec les enseignants de l'EDA? Peux-tu expliquer?		
Choix de réponse	n	%
Mauvaises	0	0,0
Passables	1	8,3
Correctes	1	8,3
Bonnes	4	33,3
Excellentes	6	50,0
Total	12	100,0

Nous observons que la moitié des répondants (n=6) qualifient leurs relations avec leurs enseignants d'« excellentes », tandis que 33,3 % les estiment « bonnes » et 8,3 % « correctes ». Un seul (8,3 %) indique que ses relations avec les enseignants sont « passables » et personne n'a choisi la réponse « mauvaises ». Neuf répondants ont profité de la sous-question pour expliquer leur réponse, tandis que trois se sont abstenus. Le tableau 4.31 présente l'ensemble des commentaires recueillis.

Tableau 4.31 Commentaires sur les relations avec les enseignants de la FGA

Q20. Comment sont tes relations avec les enseignants de l'EDA? Peux-tu expliquer?

Commentaires recueillis

- Elles sont très gentilles. (n=2)
- Elles sont gentilles et elles m'aident beaucoup. Maintenant, j'ai de bons résultats grâce à elles.
- Elles sont très bonnes avec moi et j'apprends beaucoup.
- J'ai une bonne relation avec les enseignants. Ils sont patients et ils expliquent bien.
- Je me sens très à l'aise avec elles et elles ont une bonne compréhension de mon parcours.
- Ils enseignent bien et clairement afin que nous puissions comprendre.

Tous les commentaires recueillis sont positifs. Les apprenants soulignent la gentillesse et la compréhension de l'équipe enseignante ainsi que l'aide qu'elle leur apporte. Un répondant souligne même la qualité de l'enseignement. Notons qu'à la même question à la FGJ (tableau 4.19), les commentaires recueillis n'étaient pas tous positifs et certains étaient neutres ou négatifs, ce qui n'est pas le cas ici.

4.1.2.2.4 Secteur où les répondants auraient préféré terminer leurs études secondaires

La Q21 a voulu sonder les répondants sur le secteur (FGJ ou FGA) où ils auraient terminé leur secondaire s'ils avaient eu le choix. Une sous-question les a invités à expliquer leur réponse au besoin. Les résultats de la question principale sont présentés au tableau 4.32.

Tableau 4.32 Secteur où les répondants auraient choisi de poursuivre leurs études

Q21. Si tu avais eu le choix, où aurais-tu terminé tes études secondaires? Peux-tu expliquer?

Choix de réponse	n	%
Formation générale des jeunes (FGJ)	7	58,3
Formation générale des adultes (FGA)	5	41,6
Total	12	100,0

Sept répondants (58,3 %) auraient préféré poursuivre leur formation à la FGJ s'ils avaient eu le choix, tandis que cinq (41,6 %) auraient opté pour la FGA. Cette fois-ci, tous les répondants ont profité de la sous-question pour expliciter leur point de vue. Les commentaires reproduits au tableau 4.33 ont été recoupés sous deux thématiques : ceux qui préfèrent la FGJ et ceux qui préfèrent la FGA.

Tableau 4.33 Commentaires sur le choix de secteur des répondants

Q21. Si tu avais eu le choix, où aurais-tu terminé tes études secondaires? Peux-tu expliquer?	
Commentaires recueillis	
1. FGJ	<ul style="list-style-type: none">- <i>L'école ce n'est pas juste les études. La FGA c'est bon, mais pas de sports et de loisirs. Comme ado, j'aurais besoin de plus de sports.</i>- <i>Parce que j'aurais parlé à l'école avec d'autres jeunes de mon âge, en francisation, il y a beaucoup d'adulte. Je n'aime pas l'autoformation. Je préfère des vraies classes.</i>- <i>Parce que j'étais avec mes amis.</i>- <i>Je voulais aller directement au cégep après le secondaire. Les adultes c'est une étape de plus.</i>
2. FGA	<ul style="list-style-type: none">- <i>Ça ne me dérange pas vraiment, mais ici c'est plus vite. N'importe quelle place.</i>- <i>C'est plus rapide de terminer mes études et je peux avancer à mon rythme.</i>- <i>Ici, je peux faire des maths et d'autres matières pas seulement de la francisation. On avance à notre rythme et les enseignants sont respectueux.</i>- <i>Parce que c'est mieux. J'aime travailler seule et être dans ma bulle.</i>- <i>Je préfère l'éducation des adultes parce que ça va plus vite que le secondaire. Je peux aller à mon propre rythme. J'aime l'autoformation.</i>

Les commentaires suggèrent certaines forces et limites des deux secteurs. Certains qui auraient préféré poursuivre à la FGJ trouvent qu'il y a moins de sports et de loisirs à la FGA. Par ailleurs, un répondant qui aurait préféré poursuivre en FGJ critique l'autoformation.

Trois répondants soulignent qu'il y a moins de jeunes immigrants allophones de leur âge en francisation et qu'ils auraient préféré rester dans une classe d'apprenants du même âge qu'eux. Un autre trouve que la FGA est « une étape de plus » dans son cheminement. Une des forces de la FGA semble résider dans le temps de formation, car tous les commentaires (cinq) vont dans le même sens : l'autoformation, qui permet d'avancer à son rythme, est une approche pédagogique apparemment appréciée par les jeunes immigrants allophones qui auraient choisi la FGA, car elle permettrait d'avancer plus rapidement dans les différentes matières. D'ailleurs, un répondant apprécie le fait de pouvoir faire des mathématiques et d'autres matières, et pas seulement de la francisation. L'âge des apprenants des groupes-classes de francisation est également évoqué, puisque la FGA réunit des apprenants d'âges divers, ce fait déplaît à certains qui auraient préféré poursuivre leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco avec un groupe plus homogène au niveau de l'âge, en restant avec des jeunes immigrants allophones plutôt qu'en étant intégrés à un groupe d'adultes hétérogène.

4.1.3 Motivation envers l'apprentissage du FLS/FLSco

Cette troisième section comporte six questions (Q14 et Q24 à Q28) et s'intéresse à la motivation des apprenants sondés quant à l'apprentissage du FLS/FLSco.

4.1.3.1 Participation des parents à des cours de francisation

Le tableau 4.34 présente les réponses à la Q14 sur la participation des parents de nos répondants à un cours de francisation. Cette question permet de répondre en partie à l'objectif spécifique 3, en lien avec le fait de savoir si la fréquentation d'un cours de francisation par les parents pourrait motiver ou influencer les jeunes immigrants allophones dans l'apprentissage du FLS/FLSco.

Q14. Tes parents ont-ils suivi/suivent-ils présentement des cours de francisation?		
Choix de réponse	n	%
Sont inscrits ou ont été inscrits à des cours de francisation	19	48,7
Ne suivent pas ou n'ont pas suivi de cours de francisation	20	51,3
Données manquantes	1	2,5
Total	40	100,0

Les résultats obtenus permettent de constater que 48,7 % des parents des répondants fréquentent ou ont fréquenté un cours de francisation. Observons toutefois que 53,8 % des répondants ont déclaré que leurs parents parlaient français avant leur arrivée au Québec, comme nous le verrons à la section 4.1.3.

4.1.3.2 Importance de parler et de comprendre le français

La Q24 s'intéresse à l'importance, pour les répondants, de parler et de comprendre le français. Après avoir coché un seul des cinq choix de la question principale, les répondants étaient invités en sous-question à expliquer « pourquoi ». Cette question produit donc un ensemble de résultats en partie quantitatif et en partie qualitatif, comme l'illustre le tableau 4.35.

Tableau 4.35 Importance de parler et de comprendre le français

Q24. Dans quelle mesure est-ce que parler et comprendre le français est important pour toi? Pourquoi?		
Choix de réponse	N	%
Pas du tout important	0	0,0
Pas important	0	0,0
Important	9	22,5
Très important	10	25,0
Essentiel	21	52,5
Total	40	100,0

Les résultats de la Q24 indiquent que parler et comprendre le français est « essentiel » pour plus de la moitié des répondants (52,5 %), « très important » pour 25 % d’entre eux, et « important » pour les 22,5 % qui restent. Mais surtout, les résultats obtenus révèlent qu’aucun des répondants ne considère cet apprentissage comme étant « pas du tout important » ou « pas important ».

En sous-question, tous les répondants ont profité de l’invitation à préciser leur réponse. Leurs commentaires, reproduits au tableau 4.36, sont répartis en quatre thèmes classés en ordre d’importance selon le nombre de réponses obtenues, soit : 1) interactions avec les Québécois; 2) études et emplois futurs; 3) intégration et identité linguistique; et 4) raisons démographiques/langues officielles.

Tableau 4.36 Précisions quant à l'importance de parler et de comprendre le français

Q24. Dans quelle mesure est-ce que parler et comprendre le français est important pour toi? Pourquoi?		
Thèmes	n	%
1. Communiquer avec les Québécois - <i>Pour parler et communiquer avec tout le monde ici.</i> - <i>Pour survivre au Québec, il faut parler français.</i> - <i>Je veux être au même niveau que les autres personnes ici.</i> - <i>Pour se faire des amis.</i>	14	31,8
2. Études et emplois futurs - <i>Parce que je veux continuer mes études.</i> - <i>Je dois vivre au Québec et travailler, donc je dois parler et comprendre le français.</i> - <i>Parce que je veux vraiment aller au régulier.</i> - <i>Pour mon futur ici au Québec.</i>	13	29,5
3. Intégration et identité linguistique - <i>Parce que ça va m'aider à m'adapter et à m'intégrer plus vite ici.</i> - <i>C'est important de parler et de connaître plusieurs langues.</i> - <i>Parce que ma famille et moi devons parler français pour s'intégrer</i> - <i>Si tu ne parles pas, tu ne peux pas avancer ici.</i>	10	22,7
4. Raisons démographiques / langues officielles - <i>Parce que nous sommes au Québec et au Canada.</i> - <i>Parce qu'au Québec, la langue officielle est le français.</i>	7	15,9
Total	44	100,0

Le thème « communiquer avec les Québécois » est celui qui comprend le plus de commentaires (n=14). Un peu moins du tiers des répondants (31,8 %) soulignent donc l'importance de comprendre les gens qui habitent le Québec et de se faire comprendre d'eux. Certains traduisent leur pensée en des termes percutants, dont un qui explique qu'il faut parler français « pour survivre » au Québec et un autre qui affirme que les gens d'ici ne « tolèrent » pas d'autres langues. Presque ex aequo au deuxième rang avec 29,5 % des répondants (n=13) figure le thème « études et emplois futurs », démontrant que les répondants songent, à la fin de leurs études, à l'intégration au secteur régulier, à l'obtention d'un diplôme et à l'intégration sur le marché du travail. La troisième thématique, « intégration et identité linguistique », regroupe l'avenir des répondants, les communications, l'intégration à la société québécoise, les relations amicales, etc. Notons par ailleurs qu'un des répondants a indiqué que ce n'était « pas vraiment important pour lui ». Le quatrième thème regroupe les raisons démographiques/langues officielles mentionnées par sept répondants (15,9%), qui témoignent de l'importance de maîtriser le français en tant que langue officielle du Québec et du Canada.

4.1.3.3 Importance accordée par les répondants à l'écriture et à la lecture en français

La Q25 porte sur l'importance d'écrire et de lire le français. Les résultats sont présentés au tableau 4.37.

Q25. Dans quelle mesure est-ce qu'écrire et lire le français est important pour toi? Pourquoi?		
Choix de réponse	n	%
Pas du tout important	0	0,0
Pas important	0	0,0
Important	7	17,5
Très important	16	40,0
Essentiel	17	42,5
Total	40	100,0

Les résultats de cette question sont liés à ceux de la Q24 (tableau 4.36). En effet, aucun des apprenants ne considère qu'écrire ou lire en français n'est « pas du tout important » ou « pas important ». Tout comme à la Q24, les réponses révèlent qu'écrire et lire en français est « essentiel » pour 42,5 % des répondants, « très important » pour 40 % d'entre eux, et « important » pour les 17,5 % qui restent.

Tout comme à la Q24, les répondants étaient ensuite invités à préciser leur réponse, ce qu'ont fait 39 des 40 répondants. Les 39 commentaires, résumés au tableau 4.38, ont été répartis en trois thèmes : 1) études et emplois futurs; 2) comprendre et effectuer des communications écrites; et 3) pas aussi important que parler ou comprendre.

Tableau 4.38 Commentaires en lien avec l'importance d'écrire et de lire en français

Q25. Dans quelle mesure est-ce qu'écrire et lire le français est important pour toi? Pourquoi?		
Thème	n	%
1. Études et emplois futurs - <i>C'est les choses les plus importantes pour aller au régulier.</i> - <i>Pour finir mon secondaire. (n=2)</i> - <i>Pour travailler et étudier de la meilleure façon possible.</i>	26	66,6
2. Comprendre et effectuer des communications écrites - <i>Pour comprendre toutes les choses en français.</i> - <i>Pour lire plus, je veux comprendre mieux les choses écrites. Pour envoyer des textos et des courriels.</i>	10	25,6
3. Pas aussi important que parler et comprendre - <i>Je pense quand même que c'est plus important savoir parler et comprendre que lire et écrire.</i>	3	7,6
Total	39	100,0

Le thème regroupant la majorité des commentaires est celui des « études et emplois futurs » (n=26). Les répondants mentionnent l'importance des compétences liées à la littératie afin de réussir leurs travaux et examens, d'améliorer leurs compétences en lecture et en écriture, d'être intégrés au régulier, d'obtenir un ou plusieurs diplômes et de travailler dans l'avenir. Le thème suivant, « comprendre et effectuer des communications écrites », réunit les commentaires de 10 répondants (25,6 %) qui souhaitent être en mesure d'effectuer des tâches communicatives (courriels ou textos) et de comprendre diverses communications écrites (livres et textes variés). Enfin, 7,6 % des répondants (n=3) laissent entendre que la compréhension écrite et la production écrite sont moins importantes que la compréhension orale et la production orale.

4.1.3.4 Utilité du français

La Q26 s'intéresse aux représentations envers l'utilité du français. Il s'agit d'une question à développement court qui cherche à savoir dans quelles situations les répondants estiment que le français peut leur être utile. Les 43 réponses obtenues ont été réparties sous quatre thèmes : 1) pour communiquer en général; 2) pour étudier et travailler; 3) pour s'intégrer / vie au Québec; et 4) autres. Certains commentaires sont reproduits au tableau 4.39.

Tableau 4.39 Représentations de l'utilité du français

Q26. Dans quelle(s) situation(s) le français peut t'être utile? De quelle manière?		
Thème	n	%
1. Pour communiquer en général <i>- Toutes les fois que je sors de maison, je dois parler pour acheter des choses ou communiquer avec tout le monde.</i>	23	53,4
2. Pour étudier et travailler <i>- Terminer mon secondaire et poursuivre des bonnes études dans le future pour avoir un bon travail.</i>	10	23,3
3. Pour s'intégrer / vie au Québec <i>- Ici au Québec, c'est utile pour tout. (n=2)</i> <i>- Parce que je veux trouver des amis québécois et une blonde québécoise aussi.</i>	7	16,3
4. Autres <i>- Pour écouter de la musique et des films.</i>	3	7,0
Total	43	100,0

Le thème qui regroupe le plus de commentaires est « pour communiquer en général » (n=23, 53,4 %) : ces répondants estiment utile de pouvoir communiquer en français avec les Québécois, mais aussi avec des francophones ailleurs dans le monde, afin de nouer des relations ou d'obtenir des services. Sous le thème « pour étudier et travailler », 10 répondants (23,2 %) indiquent que le français est utile pour leurs études actuelles et futures ainsi que pour décrocher éventuellement un emploi. Ensuite, sept répondants (16,2 %) ont commenté leur intégration au Québec, écrivant que le français est utile pour tout et que c'est un outil pour atteindre leurs objectifs. Enfin, trois répondants (6,9%) ont indiqué d'autres réponses liées aux loisirs, comme écouter de la musique ou des films, lire des livres ou encore devenir trilingue.

4.1.3.5 Objectifs personnels et professionnels et la maîtrise du français en lien avec les objectifs des répondants

La Q27(a) s'intéresse aux objectifs personnels ou professionnels à plus ou moins long terme des répondants. Leurs réponses, dont certaines sont reproduites au tableau 4.40, se déclinent sous trois thèmes : 1) objectifs professionnels; 2) objectifs scolaires; et 3) autres.

Tableau 4.40 Objectifs des apprenants

Q27. a) Quels sont tes objectifs personnels ou professionnels à plus ou moins long terme?		
Thème	n	%
1. Objectifs professionnels - Devenir/Être + (métier divers). (n=18) - Obtenir un bon travail qui donne beaucoup d'argent. - Travailler pour changer le monde. - Trouver un travail. (n=3)	23	65,7
2. Objectifs scolaires - Finir mes études. (n=2) - Finir mon secondaire et faire un DEP pour apprendre un métier. - Terminer la francisation et aller au régulier rapidement. (n=2) - Terminer mon secondaire et continuer mes études. (n=2)	16	37,2
3. Autres - Aider ma mère pour qu'elle vienne vivre au Québec. - Avoir mon permis de conduire, acheter une voiture, voyager. - J'aimerais rester au Québec pour toujours.	4	9,3
Total	43	100,0

Les répondants sont nombreux à avoir des objectifs à court terme (p. ex., aller au secteur régulier), à moyen terme (p. ex., obtenir leur diplôme) et à long terme (p. ex., trouver un travail). Le thème qui réunit la majorité des commentaires est celui des objectifs professionnels (n=23, 65,7 %). Les répondants semblent déjà savoir ce qu'ils souhaitent atteindre comme objectif de carrière (pompier, ingénieur, docteur, etc.). Ensuite, 16 répondants (37,2 %) mentionnent des objectifs à court terme liés aux études (terminer la classe d'ILSS, être intégré au régulier, obtenir un DES et fréquenter ensuite un établissement de formation professionnelle, collégial ou universitaire pour obtenir d'autres diplômes). Quatre répondants ont évoqué des objectifs regroupés sous « autres », par exemple obtenir un permis de conduire ou rester au Québec pour toujours. Un répondant n'a aucune idée de ses objectifs et un autre veut aider sa mère à immigrer au Québec.

À la Q27(b), les répondants sont sondés pour savoir en quoi, à leur avis, le français pouvait les aider à réaliser les objectifs précédemment mentionnés. Là encore, leurs réponses sont regroupées au tableau 4.41 sous cinq thèmes : 1) importance générale du français; 2) objectifs académiques; 3) objectifs professionnels; 4) objectifs d'intégration; et 5) autres.

Tableau 4.41 Utilité perçue du français pour l'atteinte des objectifs

Q27 : b) De quelle manière la maîtrise du français pourrait t'aider à atteindre tes objectifs, selon toi?		
Thème	n	%
1. Importance générale du français - <i>Le français m'aide déjà et va toujours m'aider.</i> - <i>Le français aide tous mes objectifs et les objectifs de mes amis.</i> - <i>Le français est la clé de ma réussite.</i> - <i>Le français m'aide à apprendre et va m'aider à apprendre d'autres belles langues comme portugais ou italien.</i> - <i>Le français m'aide à devenir bilingue (pas encore).</i>	14	35
2. Objectifs académiques - <i>Si je finis d'apprendre le français, je vais enfin aller au régulier.</i> - <i>Pour réussir mes études. (n=2)</i> - <i>Je dois avoir mon diplôme pour atteindre mes objectifs.</i> - <i>Le français va me donner plus de crédit pour étudier au cégep.</i>	11	27,5
3. Objectifs professionnels - <i>Pour chercher et trouver un travail.</i> - <i>En plus, je pourrais avoir plus de opportunités au travail en connaissant plusieurs langues, déjà espagnol et maintenant et après, français.</i>	6	15
4. Objectifs d'intégration - <i>J'habite une société francophone, je veux être actif dans le système.</i> - <i>C'est obligé d'apprendre le français ici. Je veux bien vivre ici et réussir ma vie au Québec.</i> - <i>À parler avec les Québécois pour mieux s'intégrer.</i>	5	12,5
5. Autres - <i>Aider ma mère qui est dans un autre pays.</i>	4	10
Total	40	100,0

Dans un premier temps, tous les apprenants ayant répondu à la Q27 semblent penser que le français leur permettra d'atteindre les objectifs définis à la question précédente. Le thème qui regroupe davantage de commentaires est celui de « l'importance générale du français ». En effet, le français est défini comme un outil qui permet aux jeunes immigrants allophones de réaliser leurs objectifs et qui les aide déjà à le faire. Ils sont 14 (35%) à indiquer que le français les aide déjà au quotidien et qu'il les aidera aussi dans le futur. Le second thème est celui des « objectifs académiques », car 27,5% des répondants (n=11) mentionnent la fin de la classe d'ILSS, l'intégration du secteur régulier, l'obtention d'un premier, d'un second ou de plusieurs diplômes. Six répondants (15%) indiquent que le français leur permettra d'atteindre des objectifs liés à leur avenir professionnel, soit exercer un travail ou communiquer avec leurs futurs collègues. Cinq répondants (12,5 %) parlent d'intégration, manifestant un désir de communiquer avec les Québécois et de réussir leur

vie au Québec. Les quatre derniers répondants (10%) évoquent des raisons autres, notamment devenir une meilleure personne, parler plusieurs langues et aider sa mère qui est dans un autre pays.

4.1.3.6 Études postsecondaires

La Q28 s'intéresse aux futures études des répondants, qui devaient dans un premier temps indiquer leur intention de poursuivre ou non leurs études après le niveau secondaire. Les résultats indiquent que la grande majorité des répondants (n=38, 95,0 %) désirent poursuivre leurs études une fois leur DES obtenu. Un seul répondant (2,5 %) déclare ne pas vouloir poursuivre et le dernier n'a pas répondu.

En sous-question, nous avons cherché à savoir ce que les répondants veulent faire comme études après avoir terminé l'école secondaire. Ils ont été invités à sélectionner l'un des cinq choix suivants : 1) faire un diplôme d'études professionnelles (DEP) en français; 2) faire un DEP en anglais; 3) aller au cégep en français; 4) aller au cégep en anglais; et 5) autre (avec demande de précision). Les résultats sont présentés au tableau 4.42.

Tableau 4.42 Désir de poursuivre des études postsecondaires

Q28. Après tes études secondaires, veux-tu continuer tes études? Si oui, que veux-tu faire?		
Choix de réponse	n	%
Fréquenter le cégep en français	27	67,5
Fréquenter le cégep en anglais	3	7,5
Faire un DEP en français	8	20,0
Faire un DEP en anglais	1	2,5
Autre	1	2,5
Total	40	100,0

Les données obtenues relativement au désir de poursuivre les études après l'obtention d'un DES indiquent que la majorité des répondants (n=35, 87,5 %) désirent poursuivre leurs études dans le système francophone, tandis que 10 % (n=4) poursuivraient plutôt au sein du système scolaire anglophone. Les données indiquent aussi que la majorité des répondants (n=30, 75,0 %) désirent poursuivre au niveau du cégep, alors que 22,5 % (n=9) préfèrent viser un diplôme d'études professionnelles (DEP). Un seul répondant a coché le choix « autre » sans plus de précisions.

Notons que dans leurs commentaires aux questions précédentes, plusieurs ont parlé d'études universitaires éventuelles, mais ce choix n'a pas été ajouté car cette recherche se concentre sur les options qui s'offrent au terme des études secondaires.

Cette dernière section portait sur les 13 premiers items du questionnaire écrit, lesquels font référence au troisième objectif de notre recherche, soit décrire leur motivation envers l'apprentissage du FLS/FLSco. La prochaine section de ce chapitre sera consacrée à l'analyse des données émanant des entrevues individuelles dirigées.

4.2 Résultats des entrevues

La section qui suit porte sur les résultats des entrevues individuelles réalisées avec 12 participants. Le canevas d'entrevue dirigée comprend 13 questions correspondant à nos objectifs de recherche (voir le tableau 3.6). La première section s'intéresse aux trajectoires linguistiques des jeunes immigrants allophones.

4.2.1 Trajectoire linguistique des jeunes immigrants allophones

Deux questions (Q1 et Q2) sont rattachées au premier objectif, qui est de dresser la trajectoire linguistique des jeunes immigrants allophones. En introduction, la Q1 demande aux répondants d'expliquer leur parcours migratoire et linguistique avant d'arriver au Québec. Tous les participants à l'entrevue (n=12) ont répondu à cette question. La Q2 s'intéresse ensuite au choix et aux raisons du choix des participants à poursuivre au secteur francophone, le cas échéant. Les moins de 16 ans n'ont pas été invités à répondre à cette question puisqu'ils n'ont pas eu le choix de l'établissement d'enseignement.

4.2.1.1 Parcours migratoire et linguistique avant l'arrivée au Québec

La première question (Q1) s'intéresse aux parcours migratoire et d'apprentissage du français et d'autres langues avant l'arrivée des jeunes immigrants allophones au Québec. Tous les participants ont mentionné leur pays de naissance ou d'origine (n=12, voir le tableau 4.3). Comme il s'agit d'une question ouverte, il ne leur était pas demandé explicitement les raisons pour lesquelles ils sont venus au Québec/Canada, mais neuf ont spontanément évoqué diverses raisons, comme rejoindre l'unité familiale (n=3), puisque certains sont venus rejoindre l'un de leurs parents déjà

installé ici, demander l'asile (n=3), la possibilité pour les parents d'offrir un avenir meilleur à leurs enfants (n=2) et la fuite du pays d'origine à cause de la guerre (n=1). Les autres participants (n=3) n'ont rien indiqué quant aux raisons de leur venue au Québec/Canada. La majorité (n=8) ont quitté leur pays d'origine pour arriver directement au Québec, tandis que les autres (n=4) ont habité dans des pays transitoires entre leur pays d'origine et le Québec/Canada, ce qui fait qu'ils ont déjà appris une ou plusieurs L2 et qu'ils ont également été scolarisés dans une langue autre que leur langue maternelle.

Par ailleurs, notons que certains participants n'étaient pas au courant du projet de migration de leurs parents (n=3) ou l'ont appris tout juste avant le départ (n=1), n'ayant pour ainsi dire pas eu le temps de s'y préparer. C'est le cas de Lili, qui pensait qu'elle et sa famille partaient en camping pour les vacances et qui ne voulait pas apprendre le français :

Je voulais pas apprendre le français en premier, parce que j'étais triste. Parce que je laisse toutes mes amis, parce que je pensais on va juste faire du camping, et on arrive ici et restait ici, donc, je savais pas que on y va au Québec. Ma mère ne me dit pas si on va au Québec, elle a juste dit 'rentre dans la voiture'. J'ai dit 'Oh, OK!' On est arrivés au Québec, on a dit 'on est où?', elle dit 'on est... quelque part...'. (Lili, Q1)

Toujours en réponse à la première question, les jeunes immigrants allophones abordent leurs connaissances linguistiques à leur arrivée au Québec ou leurs apprentissages linguistiques antérieurs. Lorsqu'ils n'en parlaient pas explicitement, il leur était demandé directement s'ils avaient appris le français ou d'autres langues que leur langue maternelle avant leur arrivée au Québec. Huit répondants n'avaient aucune connaissance du français à leur arrivée au Québec, ou ils ne connaissaient que quelques mots : « Non. Pas du tout. Non. Rien. Juste 'merci' je pense » (Luis, Q1). Certains ne savaient pas que le français était la langue officielle au Québec et ont eu un choc en arrivant : « J'ai même savais pas si il y avait un partie de français au Canada. Quand je suis arrivée, j'ai dit: 'c'est quoi ça!? C'est quelle langue?' » (Polly, Q1). Par contre, d'autres (n=4) avaient déjà une certaine maîtrise de la langue française, l'ayant étudiée dans leur cursus scolaire antérieur.

Certains ont déjà maîtrisé le français, mais après quelques années sans le parler, l'utiliser est devenu moins naturel : « Avant, dans mon pays, je parlais français, mais quand on est arrivés ici,

je me mélangeais un peu avec les langues » (Samuel, Q1). Certains participants parlaient effectivement le français à leur arrivée au Québec, mais se sont rendus à l'évidence que le français d'ici est différent de celui qu'ils ont appris : « Le français, à Haïti, c'est différent que d'ici » (Polly, Q1).

Plusieurs ont aussi appris l'anglais langue seconde durant leur parcours scolaire, et d'autres ont même acquis une excellente connaissance de l'anglais après avoir transité plusieurs années par les États-Unis et fréquenté le système scolaire américain (n=3) : « Oui, j'ai appris l'anglais. Je parle très bien anglais parce que j'ai grandi là-bas. Je suis meilleure même en anglais qu'en espagnol » (Alanis, Q1).

Pour sa part, Samuel a appris plusieurs langues, ayant transité dans plusieurs pays :

Au Rwanda, la langue maternelle c'est le kinyarwanda, j'ai appris cette langue et j'ai aussi appris l'anglais, en Tanzanie, j'ai appris le kiswahili, parce que c'est leur langue maternelle là-bas. (Samuel, Q1)

Nous pouvons donc constater que les parcours migratoires des répondants sont variés, certains étant passés directement au Québec depuis leur pays de naissance et d'autres ayant dû transiter dans plusieurs pays. Certains s'ouvrent sur les raisons de leur venue au Québec et d'autres n'en parlent pas. Nous n'avons pas insisté afin d'obtenir des réponses plus précises, et ce, pour ne pas les mettre dans une position délicate.

En ce qui concerne la trajectoire linguistique, nous constatons que tous les répondants africains et haïtiens avaient une certaine connaissance du français avant d'arriver au Québec, tandis que d'autres, surtout ceux issus de l'Amérique latine, n'en avaient aucune, certains ne sachant même pas que le français était parlé au Québec. La majorité des répondants ont également appris d'autres langues durant leur parcours, souvent l'anglais comme langue seconde ou comme langue de scolarisation antérieure.

4.2.1.2 Choix du secteur linguistique

Le choix du secteur linguistique n'est pas abordé avec tous les répondants, puisqu'il ne peut être exercé qu'à compter de l'âge de 16 ans. Il a donc été demandé à quatre participants pourquoi ils

avaient choisi de poursuivre leurs études en français et une seule a répondu, indiquant qu'elle aurait voulu poursuivre sa scolarité en anglais, ayant transité plusieurs années par les États-Unis où elle a acquis une excellente maîtrise de cette langue. Elle explique que le choix de poursuivre sa scolarité en français était plutôt celui de sa mère :

C'est vrai, j'aurai pu aller à l'école en anglais, mais, parce que ma mère voulait que j'apprenne une nouvelle langue. Donc, elle m'a dit tu vas faire l'école en français, parce que on est au Québec c'était même pas mon choix, c'était le choix de ma mère, elle veut que j'apprenne le français. Mais finalement... ça va ouvrir des portes dans l'avenir pour le travail, ça c'est bon, pis je vais apprendre une troisième langue et ça c'est vraiment cool. (Alanis, Q1)

Une autre participante parle de son choix du secteur linguistique francophone pour ses études postsecondaires, expliquant avoir choisi le cégep francophone même si elle maîtrise parfaitement l'anglais : « Je vais continuer mes études en français, parce que je trouve que j'ai eu besoin de beaucoup de temps pour apprendre le français, donc je dois l'utiliser encore plus » (Laura, Q2).

En résumé, les participants ont vécu des parcours migratoires différents et des trajectoires linguistiques différentes. En effet, même si la majorité des répondants ont transité vers le Québec directement depuis leur pays de naissance, d'autres ont habité divers pays avant leur arrivée au Québec, ce qui leur a donné l'occasion d'apprendre une autre langue de scolarisation, surtout l'anglais. Certains ont été impliqués dans le projet migratoire et d'autres ignoraient tout du projet parental. Au niveau de la connaissance du français, certains ont déclaré avoir une bonne maîtrise du français à leur arrivée au Québec, tandis que d'autres ne savaient même pas qu'il existait une contrée francophone nord-américaine. Les participants considèrent que l'apprentissage du français est un incontournable, tant pour leurs études actuelles et futures que pour leur vie au Québec.

4.2.2 Parcours d'apprentissage du FLS/FLSco

Dans cette deuxième section sont présentées les réponses obtenues aux questions concernant le deuxième objectif général de la recherche, soit documenter le parcours d'apprentissage du FLS/FLSco au Québec. Il sera d'abord question du parcours en ILSS, fréquenté par 10 des 12 participants à l'entrevue, puis du parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en francisation des adultes immigrants, effectué par trois participants. Enfin, sera abordé le parcours d'apprentissage

du FLS/FLSco en FGA, qu'ont fait quatre participants. Notons que huit participants n'ont jamais fréquenté l'EDA et étaient encore à la FGJ au moment de l'entrevue, que six personnes en étaient au terme de leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en classe d'ILSS, tandis que deux autres étaient intégrés en classe régulière. Une seule participante est passée par tous les secteurs auxquels cette recherche s'intéresse. Les questions étaient adaptées pour toutes les étapes (ILSS, francisation des adultes immigrants ou FGA) que les participants auraient pu fréquenter durant leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco depuis leur arrivée au Québec.

Les sections suivantes identifient les différents parcours d'apprentissage du FLS/FLSco et portent sur huit questions (Q3 à Q6 et Q8 à Q11). La Q3 sonde les participants sur leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco depuis leur arrivée au Québec, que ce soit en classe d'ILSS ou à la FGA. La Q4 s'intéresse à ce qu'ils ont apprécié le plus et le moins durant cet apprentissage, et ce, quel que soit le secteur fréquenté. La Q5 sonde les répondants sur leurs relations avec les enseignants qui leur ont appris le français. À la Q6, les jeunes immigrants allophones sont incités à parler de leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en expliquant ce qui était facile ou difficile et ce qui pourrait être amélioré. Aux Q8 et Q9, les répondants sont invités à parler de leurs compétences linguistiques et culturelles et des activités réalisées en classe pour les développer. La Q10 demande de suggérer des pistes pour améliorer le parcours d'apprentissage du FLS/FLSco selon le secteur et la Q11 propose de commenter plus amplement si désiré.

4.2.2.1 Parcours d'apprentissage du français en classe d'ILSS

Cette section s'intéresse au parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en classe d'ILSS. Elle porte sur les huit questions présentées plus haut (Q3 à Q6 et Q8 à Q11), mais les questions sont adaptées au secteur de l'ILSS. Dix participants sont concernés. Les deux autres, trop âgés pour fréquenter la classe d'ILSS, ont débuté leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco directement en francisation des adultes immigrants et leurs réponses seront indiquées dans la section correspondante. Les apprenants ont parlé des intégrations partielles en classe régulière (n=6), du contexte pandémique (n=5), de la durée du passage en ILSS (n=4), de la présence ou de l'absence de la L1 en classe (n=4), de l'accueil et de l'inscription à l'école (n=3), du racisme (n=2), de la peur de manquer de temps et de devoir passer par l'EDA (n=2) et du stress d'aller en classe régulière (n=1).

En premier lieu, précisons que les intégrations partielles sont des cours du cursus régulier que les apprenants d'ILSS fréquentent afin de se préparer à la classe régulière. Elles ont eu lieu avant la période pandémique, ce qui explique que les participants en parlent au passé. Tous ont apprécié les intégrations, mais Luis n'a pas trouvé cela facile :

« Chaque fois que j'allais en classe comme éducation physique ou art dramatique, c'était difficile parce que je ne comprenais pas toujours les choses que les madames disaient... c'était un peu difficile pour moi, c'est pour ça que j'aimais mieux être dans la classe de francisation normale. » (Luis, Q3).

Les sept autres participants, comme Maria, ont considéré l'expérience enrichissante :

La première année que j'étais ici, je suis allée en intégration dans un cours de grammaire, pour apprendre dans cette matière en plus faire contact avec les Québécois... y... en francisation 2, mon deuxième année scolaire, j'avais éthique, éducation physique et arts plastiques avec les Québécois, y comme ça, j'ai amélioré mon expérience avec eux et ma compréhension. (Maria, Q3)

Les participants ont aussi abordé la question de la pandémie (n=5). Pour rappel, les entretiens ont été réalisés en décembre 2020 alors que l'état d'urgence sanitaire était en vigueur depuis neuf mois dans les écoles, ce qui fait que les apprenants n'ont pas pu faire de travaux en équipe ni être intégrés en classe régulière. L'extrait qui suit est représentatif de ce que les participants ont dit :

À cause de la COVID, qu'on était longtemps à la maison, je pense que ça fait que j'ai oublié le français un peu et mon français est pas aussi bon, parce que je parlais juste espagnol à la maison. Aussi, il n'y a pas eu d'intégration à cause de la COVID. (Luis, Q3)

Quatre apprenants ont abordé la durée du passage en classe d'ILSS, considérée longue : « J'étais trois ans en classe d'accueil, maintenant, en janvier je vais aller au régulier, mais c'était vraiment long » (Lili, Q3).

Quatre participants ont parlé de la présence ou de l'absence de pairs parlant la même langue qu'eux en classe, ou d'enseignants maîtrisant leur langue, ainsi que de l'effet bénéfique ou négatif de cette présence ou absence sur leur parcours. À ce sujet, Ali mentionne que la présence d'enseignantes de même culture et parlant sa langue a été bénéfique pour lui : « Il y a madame [*prénom*] elle est

algérienne, elle est arabe, c'est cool. Comme ça, elle peut m'aider à comprendre ou à m'expliquer des choses. Pis madame [prénom] elle aussi, elle est marocaine » (Ali, Q3). De même, Lili a apprécié l'aide d'enseignants ou de pairs qui parlent d'autres langues :

Et puis, des fois, les profs parlent bien d'autres langues ou un peu... comme espagnol, arabe, anglais... tout ça, donc, si je comprends pas un mot, ils peuvent le dire dans une autre langue. Pis, des fois, il y a des gens qui parlent anglais, donc je peux parler avec eux, c'est facile, parce que si je comprends pas quelque chose, il y a d'autres élèves qui parlent la même langue que moi, il y a beaucoup d'aide. Si quelqu'un ne comprend pas, il peut l'expliquer, et toute ça. En plus, il y a des amis qui parlent en anglais et qui comprennent un peu plus, donc ils m'aidaient. (Lili, Q3)

De son côté, Luis n'a pas pu compter sur des pairs parlant sa langue maternelle :

Pis en plus, c'était difficile, parce que dans ma classe, il y avait pas de gens qui parlaient espagnol, c'était juste anglais. Et c'était plus difficile, des fois, quand je comprenais rien, rien, rien, la madame elle appelait quelqu'un pour qu'il vienne me traduire un peu. (Luis, Q3)

Trois participants ont parlé de l'accueil qu'ils ont reçu à leur arrivée à l'école par un conseiller pédagogique du milieu :

Quand je suis sortie la maison, et l'autobus a passé pour nous ramasser, j'étais surprise, parce que jamais de ma vie j'avais monté dans un autobus scolaire. Dans la Colombie, je marchais tout le temps à mon école. Et arrivant ici, j'ai suivi tout le monde jusqu'à la rentrée, y là-bas, il y avait un monsieur qui s'appelle [prénom] puis il a dit que c'est lui qui va nous guider dans la francisation. Alors on l'a suivi, il nous a montré notre classe, on a resté là-bas, après la madame est arrivée y on a commencé comme ça. (Maria, Q3)

Deux répondants ont parlé du racisme de certains étudiants du secteur régulier ainsi que de la discrimination fondée sur la langue lors de leur apprentissage du français. Ali explique :

Les Québécois parfois, ils aiment pas genre ta culture, quelque fois j'ai senti qu'il y avait du racisme. Pas tous! Genre un ou deux ils sont racistes Ils ont une mauvaise idée contre les musulmans. Ils pensent qu'on est des terroristes, c'est ma religion il m'a pas insulté ils insultent des milliers de personnes. (Ali, Q3)

Anna également partage un sentiment dérangeant lors d'échanges avec certains étudiants pendant des moments d'intégration en classe régulière :

Il y en a qui respectent, mais il y en a, genre, qui riaient d'eux. Parce que, genre, il y en a qui disaient... surtout quand ils te parlent, ils disaient 'tu sais pas parler français, qu'est-ce que tu fais ici?' C'était... il y a des fois, c'était dur pour moi. Ugh. (Anna, Q3)

Deux répondants ont craint de manquer de temps pour terminer leur secondaire avant 18 ans et ont exprimé la volonté non pas de poursuivre à la FGA, mais bien de terminer leur apprentissage du français jusqu'à leur diplomation à la FGJ : « Je veux vraiment finir ma francisation parce que je veux pas aller en adultes. Ça, je veux pas aller en adultes. Non, je veux pas aller en adultes » (Ariel, Q3). Enfin, un autre participant a fait part de son stress face à la perspective de transiter vers la classe régulière :

Bientôt je vais aller au régulier j'ai hâte mais ça me stresse un peu. Il y a beaucoup de monde, beaucoup d'examens, beaucoup de travail, c'est surtout le travail qui me fait peur, mais je suis bon maintenant. (Ali, Q3)

Bref, les aspects marquants de leur passage en classe d'ILSS concernent autant les conditions particulières du passage en accueil (contexte pandémique) que le parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en tant que tel (durée, aide des pairs ou enseignants parlant une langue commune, absence de pairs parlant une langue commune, inscription à l'école, racisme) ou de l'après-classe d'ILSS, c'est-à-dire d'avoir à poursuivre en classe régulière ou à l'EDA et le stress que cela génère.

4.2.2.1.1 Ce que les jeunes ont apprécié le plus et le moins en ILSS

Une fois que les répondants ont parlé de leur parcours, il leur a été demandé (Q4) ce qu'ils avaient apprécié le plus et ce qu'ils avaient le moins apprécié en classe d'ILSS. Du côté de ce qui a été le plus apprécié, les sorties scolaires (n=8), le contexte d'apprentissage (n=7), ainsi que l'interculturel et la présence de plusieurs cultures en classe (n=4) sont les thèmes qui ont émergé de l'analyse des données. D'abord, les sorties semblent incontournables, comme le souligne Luis :

J'ai aimé surtout quand on est allés à la cabane à sucre. On a appris des chansons québécoises et comment ils font le sirop d'érable, je savais pas qu'ils le font ici. Aussi, on est allés à classe de neige. Je sais pas c'était où, mais c'était toute la francisation. Donc là, je pouvais parler avec tout le monde, c'était mieux que juste dans ta classe. On apprend des choses, c'est important parce que si je sais que je vais habiter ici maintenant, il faut que j'apprends les choses d'ici, comme la culture, la langue, tout ça. (Luis, Q4)

En ce qui concerne le contexte d'apprentissage de la langue, qui inclut la présence et l'aide d'enseignants et l'existence d'une camaraderie en classe, Laura résume bien l'avis de ses collègues : « L'ambiance en classe. C'était super, tout le monde se comprenait même si on ne se comprenait pas, on se trouvait des amis facilement, on trouvait des façons de se comprendre » (Laura, Q4).

Enfin, quatre participants ont identifié l'interculturel et la présence de pairs issus de différentes cultures dans la classe comme un élément qui a été apprécié : « Le chose que j'aime le plus, tu partages avec des gens qui ont des différentes cultures que toi. C'est comme d'apprendre des choses que tu savais pas qu'ils faisaient, j'aime ça » (Luis, Q4).

Les apprenants ont également été questionnés sur ce qu'ils avaient le moins apprécié et sept d'entre eux ont identifié un ou plusieurs aspects : la difficulté de se faire des amis du régulier (n=3), le fait que la durée requise en classe était longue pour leur âge (n=3) et la différence de traitement entre les étudiants d'ILSS et du régulier (n=1). Notamment, Maria a déploré la difficulté à se faire des amis : « Je ne me suis pas trouvé d'amis québécois, du régulier... à l'extérieur de ma classe. Je voyais les Québécois dans les intégrations, mais pas à l'extérieur. Et si on se voit dans le corridor, on ne se saluait pas. Pis moi, j'aimerais me faire des amis québécois » (Maria, Q4).

La durée du séjour en classe d'ILSS a aussi été mentionné par trois participants, dont Lili :

J'ai pas aimé que il prend beaucoup de temps pour la francisation, il y a des gens qui sont 16 ans, 18 ans, et ils ont besoin de finir leur secondaire, mais ils sont pas capables de finir parce que ils sont dans la classe de francisation, ils doit rester, et quand ils sont à l'âge, ils doit aller aux adultes. (Lili, Q4)

La différence de traitement par rapport aux élèves qui sont déjà en classe régulière a été abordée par Anna, qui considère avoir eu droit à plus de flexibilité de la part des enseignants lors de ses expériences d'intégration en classe régulière :

Par exemple, une personne qui est au régulier – par exemple, si je fais pas un devoir, là, j'étais en francisation, et une personne régulier fait pas, ils vont plus avoir – moi je vais plus avoir de chances de rester dans la classe, que quelqu'un qui est au régulier. Genre les personnes au régulier tu le fais pas, genre... t'es banni au local de récré. Mais moi, genre je vais plus avoir de chances de rester dans la classe. Parce que ils

vont dire que, c'est parce que tu comprends pas, t'es en francisation, genre... Je trouvais pas ça correct. (Anna, Q4)

Notons que deux participants ont indiqué que « tout était correct » dans leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco et qu'aucun élément ne leur a semblé négatif.

En résumé, les aspects les moins appréciés pendant la durée du parcours en ILSS ont été la difficulté à se faire des amis du secteur régulier, la durée requise du passage en ILSS, ainsi qu'une certaine différence de traitement entre les élèves des classes d'ILSS et des élèves du secteur régulier.

4.2.2.1.2 Relations avec les enseignants en ILSS

On a demandé aux participants comment étaient leurs relations avec les enseignants. Tous ont déclaré avoir apprécié leur équipe d'enseignants (n=9), les relations positives avec les enseignants (n=6), le respect des enseignants à leur égard (n=2), ainsi que la proximité avec les enseignants (n=2).

D'abord, tous les répondants ont apprécié l'équipe enseignante par laquelle ils ont été accompagnés lors de leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en ILSS. Six répondants ont qualifié leur relation avec les enseignants de positive, ajoutant qu'ils étaient présents pour les apprenants et qu'ils veillaient à ce que tout le monde comprenne. L'avis des participants est bien résumé par cet extrait : « Depuis le commencement, les profs sont très gentils, ils aident les gens à comprendre, si on dit qu'on ne comprend pas, ils nous aident tous » (Maria, Q5).

Deux participants ont également abordé la question du respect des enseignants à l'égard des participants :

Ici, les enseignants sont tellement respectueux. Ils se préoccupent toujours de nous. Jamais j'ai vu un enseignant qui manque de respect avec les étudiants. (Luis, Q5)

Deux autres ont mentionné la relation de proximité qui se développe avec les enseignants d'ILSS comparativement à ceux du secteur régulier :

Bien, c'était plus proche parce que on voit le professeur chaque jour, mais au régulier tu vois professeur une fois par semaine, ou quelque chose comme ça. Mais on voit le prof chaque jour, donc on doit se reconnaître beaucoup. (Lili, Q5)

En résumé, les relations des participants avec les enseignants d'ILSS semblent être empreintes de gentillesse, de compréhension, d'aide, de respect et de proximité.

4.2.2.1.3 Éléments facilitants et difficultés en classe d'ILSS

Les participants étaient ensuite invités à identifier les difficultés et les éléments plus faciles pendant leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco. Davantage de difficultés rencontrées que d'éléments faciles lors de leur passage en classe d'ILSS ont été mentionnées. Sous l'aspect des difficultés rencontrées, les participants ont nommé l'accent québécois et le français québécois (n=9), l'écriture (n=8) et la difficulté à communiquer à l'oral avec fluidité (n=3). Sous l'aspect des éléments plus faciles, on retrouve la lecture (n=4) et l'oral (n=2).

L'accent québécois (ou la prononciation de certains sons) et le français québécois semblent donner du fil à retordre à la grande majorité des participants, déroutés par l'écart entre le français enseigné en classe et le français entendu à l'extérieur, mais aussi par les expressions qu'ils ne comprennent pas dans les textes à lire ou les conversations :

C'était l'accent. Parce que dans la classe, oui tout le monde parlait comme moi, tout le monde se comprend entre nous et tout, mais quand tu sort de la classe pour une classe régulier – *oh my God!* Ils parlaient et je comprenais rien! Et les mots québécois, ou les expressions, ouais, je comprends pas. (Luis, Q6)

Une deuxième difficulté rencontrée concerne l'écriture. La majorité des répondants (n=6) mentionnent uniquement cette difficulté, mais deux d'entre eux parlent aussi d'une difficulté plus globale en littératie, soit en lecture et en écriture. Laura mentionne les deux compétences :

Mon français oral était bon... mais l'écriture ça me manquait, c'était plus difficile, et la lecture aussi. L'écriture était plus difficile, j'ai trouvé aussi la lecture difficile aussi, mais pas de la même façon. On parlait beaucoup mais on écrivait moins. Je comprenais pis je parlais bien, mais pas lire et écrire. Les textes sont souvent difficiles, je comprends pas toujours le sens de tout et je sais que je dois améliorer ça. Je lis plus de livres et j'écoute plus de films en français pour m'aider. (Laura, Q6)

Trois participants ont également mentionné leur difficulté, ou leur stress, à communiquer avec les autres par manque de fluidité en français, comme le soulève Maria :

J'ai des difficultés pour parler, pas beaucoup, mais des fois, ils arrivent pas, les mots que je veux, à les traduire, et... en français. Je... je suis lente pour chercher des mots dans ma tête, y ça m'aide pas. Parce que... j'arrive à trouver pas les mots que je veux dire, j'avais insécurités parce que je parle pas très bien. (Maria, Q6)

Sous l'aspect des éléments plus faciles, les participants mentionnent la lecture et l'oral. À propos de la lecture, Ali affirme que c'est ce qui a été le plus facile durant son parcours :

En lecture, je lire déjà. Tu me donnes un texte, je lis tranquillement. Si je comprendre le texte, je peux répondre à la question, des fois il y a des mots difficiles. Pis des fois, je connais pas des mots, mais j'utilise le dictionnaire, mon meilleur ami! (Ali, Q6)

Du côté de l'oral, Ariel explique que c'était l'aspect le plus facile pour lui, ayant déjà une connaissance du français oral avant son arrivée au Québec :

Parce que, en Haïti, je faisais plus à l'oral, qu'à l'écrit, j'écrivais pas beaucoup de textes. C'est pour ça, quand j'écris des textes, il y a des fois que je fais des fautes, mais quand je parle c'est pas beaucoup de fois que je fais des fautes. Mais à l'écrit, je fais un peu de fautes parce que, en Haïti on faisait plus l'oral. On faisait beaucoup d'exposés. (Ariel, Q6)

En résumé, la très grande majorité des participants considèrent que le français québécois, que ce soit sa prononciation, sa rapidité, ses expressions ou son vocabulaire, a été la principale difficulté rencontrée pendant le parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en classe d'ILSS et ils déplorent que le français appris en classe soit très éloigné du français entendu à l'extérieur. Toujours sous l'angle des difficultés rencontrées, les participants nomment l'écriture et la lecture. Communiquer avec les autres est une source de stress et s'inscrit également en tant que difficulté. Par contre, la lecture et l'oral sont identifiés en tant qu'aspects plus faciles du parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en ILSS. La lecture est donc mentionnée parmi les facilités ainsi que parmi les difficultés rencontrées.

4.2.2.1.4 Activités réalisées en classe et favorisant le développement des compétences

Comme les enseignants utilisent plusieurs activités pédagogiques afin de favoriser l'apprentissage du français, nous avons voulu savoir quelles activités les participants ont préférées afin de développer leurs compétences linguistiques et culturelles. Tous les participants ont apprécié travailler avec divers documents authentiques (n=10). Les activités liées à la culture québécoise (n=3), les compétences travaillées simultanément (n=3), ainsi que dictées et les verbes (n=2) ont également été mentionnées.

Du côté des outils, tous les participants ont indiqué que les tâches étaient facilitées lorsque les enseignants utilisaient des documents authentiques ou leur permettaient d'en utiliser. Il a été question de dictionnaires, d'applications en ligne, d'activités effectuées à l'aide de documents authentiques, de musique, de séries et de films.

Quatre répondants ont nommé des activités concernant la culture québécoise, soulignant qu'ils ont apprécié les ateliers ou discussions qui abordaient la culture. Maria a apprécié en apprendre davantage sur les symboles d'ici :

J'ai aimé connaître les symboles d'ici, par exemple l'animal... Les marques, le castor, tu sais. Ça c'est une chose que j'apprends... que la feuille d'érable et la fleur de lys... que c'est le signe, le slogan, les drapeaux, tout ça. (Maria, Q7)

De plus, trois répondants ont apprécié que les enseignants travaillent des compétences simultanément, et non pas de façon décontextualisée, comme l'explique Lili : « J'aime faire de la lecture et de la compréhension, genre le monsieur va lire un livre à l'oral, et on doit répondre aux questions de ce livre en écrivant ou en parlant comme ça » (Lili, Q7).

Du côté des activités pédagogiques, les apprenants ont mentionné les dictées et les verbes (n=3), les jeux (n=2), les journées autonomes (n=1), ainsi que les activités ciblant la phonétique et la prononciation (n=1). Luis mentionne d'ailleurs que les jeux utilisés en classe ont facilité son apprentissage :

Quand, dans la classe, on jouait, on faisait des jeux et tout, je pense que c'était là que j'ai appris le plus. Sais pas, c'est comme... parce que c'est pas juste écrire, ou lire

quelque chose. C'est quand t'es dans l'action, tu parles avec les gens, je sais pas. Ça m'aidait beaucoup. Je me souviens que le premier jeu que j'ai joué ici, c'était... loup-garou? Ouais. Mais après avec Madame [*prénom*] on a fait beaucoup. Je commence à mettre en... mettre les mots, des nouvelles mots dans ta tête, et tout, c'est facile pour moi. (Luis, Q6)

Ariel, de son côté, a apprécié apprendre les verbes :

Je connaissais plein de verbes, mais pas le subjonctif. C'est difficile pour moi parce que j'ai pas appris ça dans mon ancienne école en Haïti, j'utilisais plus le passé composé, le présent... maintenant, j'ai appris le subjonctif, le gérondif, le futur proche... c'est plus facile pour écrire. (Ariel, Q10)

En résumé, les participants ont apprécié les activités impliquant l'utilisation d'outils et de documents authentiques, celles en lien avec la culture québécoise, celles permettant d'utiliser plusieurs compétences simultanément, les dictées et les verbes, les journées autonomes, ainsi que la prononciation et la phonétique.

4.2.2.1.5 Pistes d'amélioration pour la classe d'ILSS

Puisque les participants de notre étude étaient en fin de parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en ILSS ou qu'ils avaient transité vers le secteur régulier ou la FGA, on leur a demandé de formuler des suggestions pour améliorer le parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en ILSS. Ils ont mentionné en majorité qu'ils auraient aimé avoir plus de contacts avec les Québécois (n=5), surtout ceux qui étudient en classe régulière, ainsi qu'avec les enseignants des classes régulières (n=1). Lena explique pourquoi : « Je voudrais parler avec les personnes du régulier, pour améliorer mon oral et mon écoute » (Lena, Q10).

À elle seule, une phrase de Luis en dit long : « Je n'ai jamais été en contact avec des francophones des classes régulières, je les vois, mais jamais de contacts » (Q10). Non seulement la majorité des répondants suggèrent de multiplier les contacts avec les étudiants du secteur régulier, mais une participante suggère même d'augmenter aussi les contacts avec les enseignants du régulier : « J'aimerais voir plus de profs du régulier... comme ils sont Québécois, pour m'aider à les comprendre, pour être prête pour après » (Maria, Q10).

En résumé, les jeunes souhaiteraient davantage de contacts avec leurs pairs du secteur régulier pour améliorer leurs compétences en français, mais aussi pour tisser des liens d'amitié. Ils regrettent de ne pas les avoir côtoyés davantage pendant leur passage en ILSS. Enfin, une des participantes suggère aussi de multiplier les contacts avec les enseignants du régulier, les autres ayant apprécié leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco et n'ayant pas de suggestion à formuler.

4.2.2.2 Parcours d'apprentissage du français en francisation des adultes immigrants

Cette section s'intéresse au parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en francisation des adultes immigrants. Elle porte sur les huit mêmes questions que la section précédente (Q3 à Q6 et Q8 à Q11), mais adaptées au secteur de la francisation des adultes immigrants. Trois participants étaient concernés.

En décrivant leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en francisation des adultes immigrants, les trois participants ont mentionné plusieurs aspects liés à celui-ci, que ce soit concernant le secteur, ou au niveau de leur choix, de l'imposition de ce dernier ou encore de leur préférence entre la FGJ et la FGA (n=3). Ils ont également parlé de leurs appréhensions et craintes (n=2), ainsi que de l'incidence de leur âge sur leur parcours (n=2).

Le secteur de la francisation des adultes immigrants a été abordé par les trois répondants, en lien soit avec leur choix ou l'imposition de ce dernier, ou en lien avec leur préférence de ce secteur comparativement aux autres (FGJ ou FGA). Alanis parle du fait qu'on lui a imposé ce choix à cause de son âge, et ajoute qu'elle appréhendait le fait de se retrouver avec des collègues plus âgés :

C'était pas secondaire, c'était juste une classe pour apprendre le français. Je suis restée un an, parce que j'étais 17 ans. À cause de mon âge, la directrice m'a dit qu'on doit t'envoyer à une école des adultes. Et j'ai pleuré. Parce que je pensais que l'école des adultes c'était des personnes âgées comme très âgée, comme 45 ans. Pis j'ai dit non je veux pas ça. Mais quand je suis arrivé ici j'ai dit ok, c'est pas même pas des âgés, ce sont des adultes de 18 aussi, c'était correct. (Alanis, Q3)

Elle mentionne ensuite qu'elle aurait préféré demeurer au secondaire, puisque ses contacts avec des locuteurs francophones y étaient plus fréquents :

Q : Est-ce que tu aurais préféré finir ton secondaire à l'école secondaire?
R : Oui parce que tous les gens parlaient en français. Et je pense que là-bas si j'écoute si je parlais avec eux, je pense que oui. Apprendre plus vite le français qu'ici, parce que dans la francisation c'est différent. C'est tout des immigrants, donc c'est pas la même chose. Oui, j'aimerais rester là-bas. Finir mon secondaire, mais à cause de mon âge, c'était pas mon choix. (Alanis, Q3)

Alanis a également abordé le sujet de la transition; elle semble en bout de ligne heureuse d'être passée de la FGJ à la francisation des adultes immigrants, puis à la FGA :

Parce que là-bas c'était plus des adolescents, comme des 15, des 12 et moi j'étais plus 18. Et quand je suis arrivée ici, j'ai dit ok c'est plus comme mature le professeur elle donne des choses à faire pis la classe aussi pis tu dois être concentré si tu veux vraiment pouvoir apprendre le français. Pis tu fais des efforts toi-même, je pense que ça c'est la différence. C'est très différent de la classe d'accueil, c'est plus pour des enfants, mais pour moi, j'étais 18, je pense que c'était correct que je vienne ici. (Alanis, Q3)

Nous observons également que l'aspect de l'âge transcende son parcours et que ce dernier ne lui a pas donné de choix. Julia aborde elle aussi l'incidence de son âge sur son secteur d'apprentissage : n'ayant pas pu fréquenter la FGJ, elle a été inscrite en francisation des adultes et elle préfère ne pas subir de changement de secteur, ce qui, dit-elle, lui ferait perdre du temps :

C'était correct pour moi venir à l'école des adultes. Parce que quand tu vas voir 18 ans, il faut que tu quittes l'école secondaire. Quand tu reviens ici aux adultes, il faut faire la francisation quand même, pour aller au secondaire. Par exemple francisation 7, pour aller après au secondaire. C'est mieux de venir tout de suite à la francisation, puis faire toutes tes affaires, ça prend moins de temps. D'après moi, c'était mieux de venir francisation, pas changer d'école comme ça j'aimais ça. (Julia, Q3)

En ce qui concerne la transition entre les secteurs de la FGJ et de la FGA, Julia et Alanis considèrent que leur arrivée à la FGA a été difficile :

J'ai pleuré, pleuré pendant 3 mois peu près. Après 3 mois, j'ai appris à parler, pas parfaitement, mais j'ai appris à me débrouiller avec les gens, avec le français, je comprenais un peu plus. J'ai appris à lire un peu aussi. C'était au début, triste, mais après c'était correct. (Julia, Q3)

En résumé, lorsque les participants ont abordé la francisation des adultes immigrants comme secteur d'apprentissage, ils ont parlé du choix ou de l'imposition du secteur, de l'incidence de leur âge et des débuts difficiles lors de la transition entre le secteur de la FGJ et celui de la FGA.

4.2.2.2.1 Ce que les jeunes ont apprécié le plus et le moins en francisation des adultes

Les participants apprécient l'approche d'enseignement et de travail en groupe (n=2) et les relations avec les enseignants (n=2). Ils apprécient moins le fait que trop de personnes parlent la même langue (n=1) et l'âge des apprenants (n=1), considérés comme plus vieux.

L'approche d'enseignement a été mentionnée par Julia : « À la francisation, ils donnent des explications pour tout le monde, on fait des activités, on parle, on fait de l'écoute, on fait des choses comme ça, c'est...plus motivant » (Julia, Q4). Samuel renchérit :

Je peux dire que la francisation, c'est un peu... toujours actif. On parle toujours, on apprend... la prof explique toujours... on fait de l'écriture, on apprend toujours, l'enseignante va au tableau, c'est actif, toujours actif. (Samuel, Q4)

Un autre aspect apprécié en francisation des adultes immigrants est celui des relations avec les enseignants, comme l'indique Julia : « J'aimais tout en francisation... surtout les enseignants et la façon de enseigner, tout ça » (Julia, Q4). Le fait que les enseignants traitent les jeunes avec maturité a aussi été souligné comme point positif : « Les professeurs sont très comme si tu viens ici pour apprendre le français? Donc tu dois être très sérieux, on niaise pas, tu comprends? Ça j'aime ça. Et on a une relation d'adultes » (Alanis, Q4).

Deux points moins appréciés ont été mentionnés, le premier étant le fait que plusieurs locuteurs d'une même langue utilisent cette langue entre eux en classe :

Juste le point faible, nous les immigrants on parle espagnol tout le temps dans la classe et ça c'est vraiment pas bon. C'est comme ma mère, pendant l'été avant la francisation, elle me dit que dans la classe qu'est-ce qu'elle a dit? Pis elle demande à son amie et son amie lui dit en espagnol. Je lui dis non c'est pas comme ça, tu dois même si tu comprends pas, tu fais les choses comme tu peux et après c'est la professeure qui te va l'expliquer qu'est-ce que tu pas compris. Ça c'est le point faible. (Alanis, Q4)

Le second aspect moins apprécié concerne l'âge des autres participants du groupe : « J'ai eu un problème quand j'étais en francisation 4, avec quelques personnes plus vieux que moi » (Julia, Q4).

En résumé, un répondant sur trois n'a pas nommé d'aspect moins apprécié pour décrire son passage en francisation et les trois participants ont apprécié les approches pédagogiques et leurs relations avec les enseignants de ce secteur.

4.2.2.2 Relations avec les enseignants en francisation des adultes

Les relations avec les enseignants semblent très appréciées (n=3). Les trois participants témoignent de relations positives avec les enseignants, et Samuel résume bien l'avis de ses deux collègues :

C'est vraiment bien, vraiment. Je considère qu'ils m'ont donné beaucoup de choses, j'ai appris beaucoup de choses en français, même à l'extérieur de l'école...aussi, c'était vraiment extraordinaire, j'ai vraiment aimé ça. C'était bon pour moi. (Samuel, Q4)

En résumé, les relations positives avec les enseignants de francisation des adultes immigrants et leur accompagnement semblent avoir contribué indéniablement à leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco.

4.2.2.3 Éléments facilitants et difficultés en francisation des adultes

Les participants ont été invités à parler des éléments facilitants et des difficultés de leur parcours en francisation des adultes immigrants. À ce chapitre, ils ont abordé les représentations liées à la langue (n=2), ainsi que les difficultés en écriture (n=2).

Deux participantes estiment que leur apprentissage a été facilité par leur représentation de la langue française, comme l'exprime Julia :

En plus, j'ai appris le français plus facile que l'anglais. J'étais là-bas, à l'école en anglais, pendant cinq ans. Puis ici, ça fait deux ans que j'ai arrivé ici, et je me débrouille tellement bien en français. J'ai appris plus facile que l'anglais. Au fond, c'est presque la même chose que – pas presque la même chose, mais le 70% – c'est presque les mêmes mots. Seulement c'est la prononciation qui change. C'est pour ça que je le trouve plus facile. Un peu. (Julia, Q6)

Julia indique également qu'elle apprécie les activités d'écoute et que ces dernières rendent son écriture plus fluide :

Oui, les écoutes! Les écoutes sont tellement bons pour nous. Comme ça on s'habitue à écouter, pis à l'écrire aussi, en écrit. Je sais que quand c'est l'écoute, on écrit n'importe quoi, mais après on peut corriger, et écrire les choses comme il faut. La lecture, aussi, ça c'est tellement bon pour moi. Le plus facile pour moi c'était parler. (Julia, Q6)

Du côté des difficultés rencontrées, Samuel estime que l'écriture est une difficulté : « L'écriture... L'écriture, c'est vraiment quelque chose qui est difficile » (Samuel, Q6). Les difficultés en écriture sont aussi abordées par Julia :

Et le plus difficile pour moi c'était l'écrire et un peu le comprendre. L'écrire parce que, en espagnol, on écrit les mots comme on prononce. Si on dit 'Alo?' c'est 'Alo', par exemple. Mais en français, s'il y a un 'OU', c'est 'u', c'est pas la même chose, c'est pour ça que c'était compliqué pour moi d'écrire. Parce qu'il y a beaucoup de lettres homophones. (Julia, Q6)

La troisième participante n'a pas donné de détails sur les difficultés rencontrées ni sur les éléments facilitants pendant son séjour en francisation des adultes.

En résumé, certains jeunes immigrants allophones perçoivent comme faciles la langue et les activités de lecture, mais l'écriture semble leur poser plus de difficultés dans leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco.

4.2.2.2.4 Compétences linguistiques et culturelles et activités réalisées en classe pour les développer

Les participants ont été sondés sur les activités réalisées en classe pour développer leurs compétences linguistiques et culturelles. Une seule a mentionné les connaissances culturelles apprises en classe. Elle a ajouté que les dictées effectuées en francisation des adultes immigrants l'avaient aidée à développer ses compétences : « Les dictées aussi, qu'ils font à la francisation, ça j'aime beaucoup aussi. C'est ça qui m'a aidée le plus » (Julia, Q8).

En ce qui concerne les activités de francisation des adultes immigrants destinées à en apprendre plus sur la culture québécoise ou ses différents aspects, Julia s'exprime en ces termes :

L'Halloween et l'Action de grâces, on le fait jamais chez nous. J'ai appris ça ici. Même le 25 décembre, vous donnez des cadeaux. En République, on le fait pas non plus. Tout ça, j'ai appris ici, à l'école. La poutine, aussi, le pâté chinois... Tous ces trucs-là, j'ai appris ici. Et aussi, quand on arrive dans quelques places, on se donne deux bisous. En République c'est pas comme ça non plus. J'ai aimé apprendre ça parce que j'habite ici. Il faut m'habituer à tout ce qu'ils font ici. (Julia, Q9)

En résumé, les deux compétences ou activités réalisées en classe qui ont été mentionnées sont les dictées et l'apprentissage de la culture.

4.2.2.2.5 Pistes d'amélioration pour la francisation des adultes

Deux suggestions ont été formulées, la première étant de bonifier l'enseignement du français québécois (n=1) :

Bon, d'après moi, je voudrais des temps qu'ils donnent le français standard, mais l'après-midi pour exemple, vous pouvez nous donner le québécois aussi, comme ça quand on sort, on comprend les deux. Mais seulement le niveau 7, je pense, que une enseignante m'a donné quelques, quelques mots en français, quelques phrases en québécois, pour comprendre. Ça m'a aidé beaucoup aussi. (Julia, Q10)

La deuxième suggestion d'amélioration est de proposer davantage d'activités pédagogiques liées à l'écriture en classe (n=1) :

Il faut écrire plus... L'oral c'est bien, pour parler c'est bien, des fois... c'est moins grave. Mais... l'écriture, c'est vraiment quelque chose qui est obligatoire dans l'école surtout ici aux adultes, dans la société aussi, au travail aussi c'est très important. Il y a beaucoup de choses qui me manquent, par exemple, je sais beaucoup de jeunes comme moi y font beaucoup de fautes à l'écriture. Même les jeunes qui sont nés ici ils font beaucoup d'erreurs aussi, il faut travailler plus l'écriture. Parler aussi, mais premièrement, c'est l'écriture parce que c'est le plus difficile. (Samuel, Q10)

En résumé, les deux suggestions d'amélioration du programme de francisation des adultes immigrants sont de bonifier l'enseignement du français québécois à l'oral et de travailler davantage l'écriture, puisque ce sont des notions importantes à maîtriser, tant pour le passage à la FGA que dans la vie de tous les jours.

En bref, les participants rencontrés ont apprécié leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en francisation des adultes. En dépit du fait que certains n'ont pas choisi ce secteur ou que leur âge les a empêchés de poursuivre à la FGJ ou de s'y inscrire, et malgré leurs appréhensions initiales à propos de l'âge de leurs collègues, ils ont apprécié leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco et y ont même vu certains avantages, comme le fait d'être traités avec maturité ou la possibilité d'éviter un changement de lieu de formation. Ils ont également apprécié les enseignants et leurs approches pédagogiques. Ils éprouvent plus de difficultés en écriture et suggèrent d'accorder une plus grande importance aux activités qui les exposent au français québécois, ou encore de bonifier son enseignement de manière plus explicite avec des expressions québécoises fréquemment utilisées, des contractions familières (« chui » pour « je suis », « tsé » pour « tu sais », etc.) ou encore des mots qu'ils ne trouveront pas dans un dictionnaire (des bobettes, un maringouin, une sacoche, etc.). Ces deux pistes d'améliorations peuvent être contrôlées par les établissements ou les acteurs scolaires; or, certaines doléances soulevées par les jeunes immigrants allophones sont liées à des phénomènes conjoncturels sur lesquels les acteurs concernés n'ont aucun contrôle, comme le fait que plusieurs collègues parlent la même langue (p. ex., l'espagnol). Ce phénomène dépend des vagues d'immigration déclenchées par des événements à l'étranger. Tout bien considéré, il semble que les jeunes immigrants allophones apprécient le parcours d'apprentissage du FLS/FLSco et l'estiment positif.

4.2.2.3 Parcours d'apprentissage du français à la formation générale des adultes (FGA)

Cette section s'intéresse au parcours d'apprentissage du FLS/FLSco à la FGA et porte également sur les huit mêmes questions que la section précédente (Q3 à Q6 et Q8 à Q11), mais adaptées à la FGA. Quatre participants sont concernés, dont trois ont également transité par la francisation des adultes immigrants, la quatrième étant passée directement d'ILSS à la FGA. Pour décrire leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en FGA, les participants évoquent plusieurs aspects en lien avec le secteur de la FGA (n=4) ou leur préférence de secteur (n=4). Un participant parle de racisme et un autre du manque de communication entre les deux secteurs.

Les participants ont été invités à comparer la FGA au secteur qu'ils fréquentaient auparavant. Anna préfère la FGA, qui lui procure une flexibilité et une autonomie dans la réalisation de ses tâches :

« C'est moi qui décide, genre si je passe une classe, ou si je restais toujours dans la même chose »
(Anna, Q3).

Deux autres indiquent avoir préféré leur passage en francisation des adultes immigrants, pour des raisons surtout liées aux approches pédagogiques utilisées. Une participante se désole de certaines expériences de racisme :

Dans ma classe, il y a beaucoup de gens racistes. C'était pas comme à la francisation. À la francisation, nous sommes tous immigrants. Il y a pas de racisme. Mais dans ma classe, il y a beaucoup de gens qui te regardent comme ça, quand tu parles et tu prononces pas bien les mots, l'écrit, les choses comme ça, ça fait mal! Moi j'aime pas... Il y a des fois que je veux juste partir chez moi et revenir plus à l'école. (Julia, Q3)

Une autre participante a déploré le manque de communication entre la FGJ et la FGA :

Parce que quand j'étais arrivée ici, genre, ils m'avaient dit qu'ils trouvent pas de dossier pour moi. C'est ce qui m'avait frustrée. Genre ils avaient dit qu'il y a rien pour moi. Tandis que j'étais allée à l'école. (Anna, Q3)

En résumé, les trois aspects associés au parcours d'apprentissage du FLS/FLSco à la FGA sont en lien avec la comparaison ou préférence entre les deux secteurs, qui est positive pour deux personnes, neutre pour la troisième et moins intéressante pour la quatrième. Deux problématiques possibles sont également soulevées, à savoir le racisme et le manque de communication entre les deux paliers de formation.

4.2.2.3.1 Ce que les jeunes ont apprécié le plus et le moins à la FGA

Des aspects appréciés et moins appréciés ont été mentionnés. En premier lieu, les participants ont abordé la question des approches pédagogiques utilisées (n=4), soit l'autoformation et l'approche autonome par modules. Une participante apprécie ces approches pédagogiques, tandis que les trois autres ne les apprécient pas particulièrement et préfèrent un enseignement plus magistral. Trois participants abordent l'autonomie et l'indépendance que ces approches permettent. Julia exprime sa préférence en ces termes :

Je préférerais la francisation. Non, ici, ça va pas pour moi, parce qu'on est tout le temps sur les cahiers, comme ça, ça endort! À la francisation, on fait des activités, on parle, on fait l'écoute, on fait choses comme ça, c'est... plus motivant. (Julia, Q4)

Samuel abonde dans le même sens :

Aux adultes, c'est que t'es toujours dans ton module, toujours dans ton module, mais, en francisation, on fait de l'écriture, on apprend toujours, l'enseignante va au tableau... c'est actif, toujours actif. Aux adultes, c'est un peu... comment je peux dire ça...? Calme. Je suis toujours dans mon module, tout le monde est dans son module. J'aime pas vraiment ça, mais j'ai pas le choix, ici on travaille dans le module. Tout le monde travaille dans son module, j'aime pas ça. (Samuel, Q4)

Samuel ajoute que l'aspect positif, c'est qu'il peut progresser à son rythme. Le rythme et l'autonomie sont mentionnés par deux autres participants, dont Samuel résume bien la pensée :

Les points forts, c'est qu'on finit vite. Si tu es actif. Tu dois être responsable de ton temps et des apprentissages. Je dois organiser toutes mes choses. On peut aller à notre rythme. Je sais mon objectif, je ne veux pas perdre mon temps. (Samuel, Q4)

En résumé, tous les participants (n=4) ont parlé des approches pédagogiques, s'exprimant négativement quant au travail par module (n=3) ou au manque d'enseignement magistral (n=3), mais une participante y voit du positif. En revanche, l'autonomie est vue d'un bon œil par trois répondants.

4.2.2.3.2 Relations avec les enseignants à la FGA

Tous les participants ont déclaré avoir des relations positives avec leurs enseignantes de la FGA. Anna résume bien l'avis de ses pairs : « Vraiment... wow. Sont vraiment gentilles » (Anna, Q5). L'accompagnement des enseignants de la FGA pendant le parcours d'apprentissage du FLS/FLSco est vraiment apprécié.

4.2.2.3.3 Éléments facilitants et difficultés à la FGA et pistes d'amélioration

Une seule participante a fait une suggestion d'amélioration, à savoir d'augmenter les explications magistrales :

Ici, c'est un peu plus compliqué que la francisation. À la francisation, ils donnent des explications pour tout le monde. Au secondaire, c'est pas comme ça. Si tu as pas compris, c'est toi qui dois prendre tes affaires puis aller voir l'enseignante pour te montrer, elle explique pas devant la classe, juste à moi, si je vais en avant. (Julia, Q5)

Les autres participants ne se sont pas exprimés à ce sujet ou n'ont pas formulé de suggestion d'amélioration. Étant donné qu'ils travaillent par modules, les Q8 et Q9 ne leur ont pas été posées. Concernant la Q10, Julia avait déjà proposé une suggestion et ses collègues n'en ont pas formulé d'autres. Aucun commentaire n'a été formulé pour la Q11.

En résumé, les participants de la FGA abordent les autres secteurs où ils ont étudié et font des comparaisons. Deux d'entre eux indiquent préférer la francisation des adultes immigrants, le troisième apprécie autant l'un que l'autre et la quatrième préfère la FGA. Deux participantes déplorent d'avoir fait face au racisme de certains pairs, et une troisième de s'être butée au manque de communication entre les secteurs. Du côté des approches pédagogiques, trois n'affectionnent pas l'autoformation, mais apprécient néanmoins l'autonomie que cette méthode leur procure, tandis que la quatrième préfère travailler à son rythme plutôt qu'être exposée à de l'enseignement magistral. Tous soulignent les relations positives entretenues avec les enseignants, même si l'une suggère tout de même d'ajouter plus d'explications en groupe.

4.2.3 Motivation envers l'apprentissage du FLS/FLSco

Trois questions distinctes (Q7, Q12 et Q13) sont rattachées au troisième objectif, soit décrire la motivation des participants envers l'apprentissage du FLS/FLSco. La Q7 s'intéresse aux contacts intergroupes, entre jeunes immigrants allophones et Québécois francophones. La Q12 cherche à savoir si l'apprentissage du français était important pour les participants, et pourquoi. Dans le même ordre d'idées, la Q13 cherche à connaître leur représentation de l'utilité du français pour leur avenir.

Tous les participants mentionnent qu'apprendre le FLS/FLSco était important pour eux (n=12). Trois raisons données se retrouvent en tête de liste (n=8), à savoir l'importance d'apprendre le français pour leur intégration professionnelle, académique et sociale. Parmi les autres raisons abordées, citons la communication avec les autres (n=6), aider des proches qui ne parlent pas

français (n=2), les gains personnels (n=2), les voyages (n=2) et trouver un chum ou une blonde (n=2).

D'abord, concernant l'importance d'apprendre le français pour s'intégrer, huit répondants mentionnent plus spécifiquement l'importance d'apprendre le français pour occuper un emploi dans le futur, à l'instar de Julia :

Même pour le travail, le première langue qu'ils demandent, c'est le français. Pour moi c'est important. Pis je voudrais être médecin, pour moi c'est tellement important, le français. (Julia, Q12)

D'autres indiquent à quel point une maîtrise adéquate de cette compétence est essentielle à l'atteinte de leurs objectifs professionnels :

« Je dirais que c'est important. Parce que je veux devenir infirmière et ça va m'aider à communiquer avec tout le monde et pour ça va m'aider de bien parler et écrire et lire en français. » (Laura, Q12)

Concernant la poursuite de leurs études, huit jeunes abordent les études postsecondaires : « Oui... je veux aller dans l'université. Pour appris mon carrière » (Lena, Q12). En plus des études postsecondaires, certains mentionnent leurs études actuelles et l'obtention d'un DES : « Je vas finir mon secondaire, donc, je dois apprendre le français. Donc c'est vraiment important pour moi » (Lili, Q12). Un autre participant souligne qu'il ne veut pas fréquenter la FGA, ceci le motivant à bonifier son français pour rester à la FGJ et obtenir son DES plus rapidement : « Je veux vraiment finir ma francisation parce que je veux pas aller en adultes. Ça, je veux pas aller en adultes » (Ariel, Q12).

Certains mentionnent leur ville comme territoire où il est important de parler la langue, puisque les entrevues ont été réalisées dans des villes de banlieue où le français est nettement prédominant :

Quand tu es au Canada il faut que tu parles français, à Ottawa en anglais, mais ici, à [nom de la ville] on doit parler français. Il faut que tu parles français. Même genre les Québécoises si tu parles une autre langue, ils vont être mal à l'aise, il va penser que je parle contre lui. (Ali, Q12)

D'autres évoquent le statut de la langue au Québec et son importance pour plusieurs Québécois :

« Oui, parce que, on est au Québec. Au Québec, c'est le français! Bon, il y a des anglicismes, mais... Je sais qu'il y a plusieurs québécois qui veulent pas perdre la langue français, pis d'après moi c'est important. » (Julia, Q12)

Plusieurs (n=8) indiquent que le français constitue un outil pour s'intégrer davantage à la communauté: « Genre... c'est mieux de parler le français, comme ça, ça va t'aider à t'intégrer avec les gens d'ici » (Anna, Q12).

D'autres motivations sont aussi mentionnées, notamment un gain personnel (n=2), l'aide aux proches (n=2), pour voyager (n=2), ou encore trouver un chum ou une blonde québécois (n=2).

Dans la prochaine section, soit la discussion, nous analyserons de façon plus détaillée ces résultats en les mettant en perspective avec des éléments soulevés dans la problématique et dans le cadre conceptuel.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Le présent chapitre porte sur la discussion des résultats présentés au chapitre précédent. Les résultats seront synthétisés, puis discutés de manière à rendre compte de l'expérience d'apprentissage du FLS/FLSco de jeunes immigrants allophones en périphérie montréalaise (objectif principal de la recherche) en relation avec les trois objectifs spécifiques de la recherche, soit : 1) dresser la trajectoire linguistique de jeunes immigrants allophones; 2) documenter leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco au Québec et 3) décrire leur motivation envers l'apprentissage du FLS/FLSco. Pour chacun de ces trois objectifs spécifiques, les éléments se dégageant des résultats sont mis en lumière en lien avec l'expérience d'apprentissage des répondants. La première partie (5.1) présente les résultats en lien avec la trajectoire linguistique des répondants (objectif spécifique 1). La seconde partie (5.2) est consacrée au parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en classe d'ILSS et à la FGA (objectif spécifique 2). La troisième partie (5.3) présente les résultats concernant la motivation des jeunes immigrants allophones rencontrés envers l'apprentissage du FLS/FLSco (objectif spécifique 3), après quoi des recommandations pédagogiques sont proposées (5.4).

5.1 Trajectoires linguistiques des jeunes immigrants allophones

En ce qui concerne le premier objectif, les résultats, issus tant des questionnaires que des entrevues, tendent à indiquer que les répondants ont diverses trajectoires linguistiques. Pour rappel, la définition de la trajectoire linguistique utilisée dans cette recherche est basée sur celle de l'EVMLO, à savoir qu'elle donne « des informations sur les caractéristiques et les pratiques linguistiques des répondants lors des grandes étapes de leur vie » (Corbeil et Houle, 2013, p. 6), notamment en ce qui concerne leurs langues maternelles, leurs origines géolinguistiques, la principale langue de leurs études primaires et secondaires et les langues qu'ils parlent au quotidien. Trois types de trajectoires linguistiques différentes ont pu être dégagées des résultats : 1) la trajectoire sans français; 2) la trajectoire francoparlante; et 3) la trajectoire bases en français. Il est important de rappeler que ce classement par trajectoires ne repose pas sur des tests de compétence en français, mais sur les compétences auto-déclarées des jeunes immigrants allophones rencontrés.

La première trajectoire identifiée est la trajectoire sans français, qui concerne 52,5 % des répondants de l'échantillon. Ces jeunes immigrants allophones n'ont jamais appris le français avant leur arrivée au Québec et ils doivent débiter leur apprentissage du FLS/FLSco à partir de la base, et ce, dans toutes les compétences. Ils sont donc inscrits au palier 1 du programme d'ILSS à leur arrivée dans le système scolaire. Cette trajectoire comprend des jeunes immigrants allophones ayant une L1 proche (p. ex., espagnol, portugais) ou éloignée du français (p. ex., mandarin, tagalog).

La seconde trajectoire est la trajectoire francoparlante, qui concerne 25 % des participants. Cette trajectoire est caractérisée par un apprentissage du français antérieur à l'arrivée au Québec, et ce, à un niveau où leurs compétences orales (compréhension orale, production orale) font en sorte que les jeunes immigrants allophones possèdent un niveau intermédiaire ou avancé de français. D'ailleurs, quatre d'entre eux ont identifié le français comme étant leur L1 ou l'une de leur L1, et six ont effectué leur scolarité ou une partie de celle-ci en français dans leur pays d'origine ou dans un pays transitoire habité avant leur arrivée au Québec. Or, des lacunes en littératie (compréhension et production écrites) ont fait qu'ils ont dû intégrer un parcours d'apprentissage du FLS/FLSco qui ne semble pas toujours correspondre à leurs besoins linguistiques. Les résultats de cette recherche montrent par ailleurs que certains jeunes francoparlants sont convaincus d'avoir perdu leur temps dans des classes où leurs collègues ne parlaient pas français, estimant qu'ils devaient certes bonifier leurs compétences en littératie, mais pas en compréhension orale ni en production orale, hormis en ce qui concerne le français québécois ou les connaissances culturelles et interculturelles.

La dernière trajectoire identifiée, la trajectoire bases en français, est composée de 22,5 % des répondants. Cette trajectoire concerne les jeunes immigrants allophones ayant une base en français, mais devant poursuivre et bonifier leurs apprentissages, et ce, de toutes les compétences. Ces jeunes immigrants allophones peuvent avoir appris le français comme L2 dans leur pays d'origine, dans un pays transitoire avant leur arrivée au Québec, ou encore à la maison, avec leurs parents. Ces jeunes immigrants allophones ont une certaine connaissance de la langue qui ne fait pas d'eux de vrais débutants.

L'identification de ces trois types de trajectoires suppose aussi que les jeunes immigrants allophones n'ont pas tous les mêmes besoins en termes d'apprentissage du FLS/FLSco. En effet, les jeunes immigrants allophones de la trajectoire sans français pourraient avoir besoin d'améliorer leur maîtrise des quatre compétences (compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite) et leurs compétences culturelles et interculturelles, alors que les francophones sont susceptibles d'avoir davantage besoin de bonifier leurs compétences en compréhension écrite et en production écrite, sans oublier en français québécois et en compétences culturelles et interculturelles.

Peu importe leur trajectoire linguistique, les jeunes immigrants allophones rencontrés pour cette recherche déclarent vouloir améliorer leurs compétences en FLS/FLSco. Dans le cadre conceptuel, nous avons abordé le fait que plusieurs études démontrent l'importance de la L1 dans l'apprentissage d'une L2 et dans le choix de la langue d'usage et de scolarisation (Béland, 1999; Gouvernement du Québec, 2019b; Magnan et Darchinian, 2014; McAndrew *et al.*, 2008; Olivier, 2017; Pagé *et al.*, 2014; Sabourin *et al.*, 2010), surtout dans le contexte montréalais où deux langues internationales sont en concurrence (Remysen et Reinke, 2014). Or, étant donné que les jeunes immigrants allophones rencontrés habitent en périphérie montréalaise dans un secteur majoritairement francophone où la concurrence linguistique est beaucoup moins présente que sur l'île de Montréal, l'aspect du « choix de langue d'usage public » ne semble pas influencer nos résultats. De plus, les jeunes immigrants allophones rencontrés sont majoritairement trop jeunes (âge moyen de 15,7 ans) pour faire un choix de langue d'études postsecondaires. La problématique liée au choix du secteur linguistique pour les études postsecondaires ne s'applique donc pas à nos résultats. Or, ces derniers indiquent que peu importe leur trajectoire linguistique, les jeunes immigrants allophones comprennent que l'apprentissage du FLS/FLSco est important non seulement pour leurs études actuelles et futures, mais aussi pour plusieurs sphères de leur vie, comme se créer un réseau social, se faire des amis, voyager, communiquer avec les services (à la clientèle, gouvernementaux, scolaires, etc.) ou encore se trouver un emploi.

Martinello *et al.* (2008) soulèvent que le fait de parler une L1 proche de la langue cible influence les représentations positives et, à ce chapitre, on remarque qu'en plus des 37,5 % de nos apprenants venant d'un pays où le français a un certain statut, 52,5 % parlent une L1 proche, soit l'espagnol

(40 %), l'italien (2,5 %) et le portugais (2,5 %). De plus, notons que 47,5 % des participants de l'étude avaient déjà une certaine connaissance du français à leur arrivée au Québec. Concernant l'origine géolinguistique, Martinello *et al.* (2008) et Corbeil et Houle (2013) indiquent que la langue apprise favorise l'affiliation positive lorsque qu'elle est perçue comme prestigieuse et qu'elle peut constituer un gage de réussite dans la société d'accueil, et ce, surtout chez les nouveaux arrivants issus d'un pays où le français a un statut de langue officielle. Comme plusieurs de nos répondants viennent de tels pays (Burundi, Maroc, Tunisie, Algérie, Bénin, Ghana, Guinée, Rwanda, Tchad et Haïti, soit 37,5 % de notre échantillon), il est possible que les parents des jeunes immigrants allophones rencontrés favorisent l'apprentissage du français de leurs enfants. Concernant les langues parlées par les jeunes immigrants allophones lors de leurs échanges quotidiens, c'est le français qui est la langue avec laquelle ils interagissent davantage lors de leurs activités scolaires ou leurs contacts avec leurs collègues de classe qui ne parlent pas la même L1 qu'eux. C'est aussi la langue dans laquelle ils reçoivent leur enseignement en classe d'ILSS ou en francisation des adultes immigrants. Cependant, les jeunes continuent aussi de parler leur langue maternelle avec les jeunes qui sont locuteurs de la même langue, par exemple pour s'entraider en classe, lorsqu'un collègue ne comprend pas une notion, ou qu'un nouvel élève ne parle pas français à son arrivée. Notons que les jeunes immigrants allophones ont aussi indiqué parler dans leur L1 lors d'échange avec d'autres jeunes immigrants allophones maîtrisant leur L1 durant les pauses ou les repas ou des activités parascolaires ou extrascolaires. Notons que c'est aussi le cas dans les recherches menées par Steinbach (2010a, 2010b, 2012, 2015) et par Arias Palacio (2019), qui ont soulevé des contextes similaires d'utilisation de la L1.

5.2 Parcours d'apprentissage du FLS/FLSco de jeunes immigrants allophones

Les résultats concernant le deuxième objectif spécifique de recherche indiquent que, dans l'ensemble, les répondants ont apprécié leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco, mais que certains éléments pourraient être améliorés. Dans les paragraphes suivants, nous rendons compte successivement du parcours en ILSS à la FGJ et du parcours en francisation des adultes immigrants ou à la FGA.

5.2.1 Parcours d'apprentissage en ILSS

Concernant le parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en classe d'ILSS, la majorité des jeunes immigrants allophones rencontrés ont vécu positivement leur apprentissage de la langue et leur passage par la FGJ, faisant écho aux résultats de la recherche d'Arias Palacio (2019). Les résultats suggèrent que l'apprentissage du FLS/FLSco, de la culture québécoise et de l'interculturel ainsi que les relations amicales semblent être les aspects les plus positivement considérés pendant le parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en classe d'ILSS. Les jeunes immigrants allophones apprécient majoritairement les intégrations partielles en classe régulière lorsqu'ils ont l'occasion d'en faire, ce qui leur permet de se préparer au passage au régulier, de se familiariser avec un niveau de langue plus authentique et de côtoyer de jeunes Québécois de leur âge. Par contre, le contexte pandémique ayant empêché le regroupement des bulles-classes, les intégrations partielles ont été interrompues pendant plusieurs mois. Comme leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco a été teinté par la pandémie de COVID, le vécu des jeunes immigrants allophones de notre étude est susceptible d'être différent de celui de leurs prédécesseurs et de leurs successeurs. Plusieurs jeunes immigrants allophones sont également reconnaissants d'avoir côtoyé durant leur parcours des enseignants et des collègues de classe ou d'autres classes ayant la même L1 qu'eux ou la maîtrisant, ce qui les a aidés à comprendre ou à traduire certaines informations stratégiques lorsque nécessaire. Plusieurs participants à notre étude ont aussi apprécié pouvoir compter sur l'aide d'un conseiller pédagogique lors de l'accueil en classe, au tout début du parcours. Nos résultats démontrent également que les relations avec les enseignants sont généralement positives, les jeunes immigrants allophones les qualifiant de gentils, sympathiques, dignes de confiance, bons pédagogues et motivants. Les commentaires négatifs à leur égard sont très rares, ce qui corrobore les résultats de la recherche d'Arias Palacio (2019).

En revanche, les répondants ont souligné quelques aspects qu'ils ont moins appréciés, notamment certaines caractéristiques du programme comme la charge de travail, la durée du parcours, une impression d'exclusion ou de discrimination linguistique ou raciale de la part d'élèves des classes régulières, à l'instar des résultats de recherche de Steinbach (2010a, 2010b, 2012, 2015). En ce qui concerne la durée du parcours, certains comprennent pourquoi ils sont restés longtemps en classe d'ILSS, mais d'autres ont trouvé le temps long, surtout les francoparlants. Certains, aussi, ont

craint de manquer de temps pour atteindre un niveau suffisant pour être transférés en classe régulière et de se retrouver ainsi dans l'obligation de fréquenter la FGA.

Concernant les représentations qu'ont les jeunes immigrants allophones de leurs compétences en français, les résultats indiquent que la compréhension orale est la compétence qu'ils déclarent maîtriser le mieux parmi les quatre étudiées, suivie par la production orale, la compréhension écrite et la production écrite, cette dernière semblant être celle qui leur pose le plus de difficultés. Rappelons que la production écrite et la compréhension écrite sont essentielles afin de pouvoir intégrer la classe régulière de la FGJ. Ces résultats semblent aller dans le même sens que ceux de Dezutter *et al.* (2021) en démontrant que les élèves allophones intégrés en classe régulière obtiennent en début d'année scolaire des résultats en moyenne inférieurs à ceux attendus pour leur niveau scolaire, cette tendance se maintenant jusqu'à la fin de l'année scolaire, même si l'écart se réduit. Nous n'avons pas mesuré leurs résultats, mais les répondants, lorsqu'ils évoquent leurs compétences en production écrite, semblent conscients de leurs lacunes. C'est aussi le cas des jeunes issus de la *trajectoire francoparlante* ou de la *trajectoire bases en français*. En effet, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2021) soulevait que la maîtrise du code écrit des jeunes qui arrivent au Québec est variable. Nos données vont dans le même sens : nous remarquons aussi que les jeunes immigrants allophones rencontrés sont conscients de leurs lacunes à l'écrit. Il nous semble donc primordial de leur offrir un parcours différent, davantage axé sur l'enseignement explicite de stratégies de lecture et d'écriture, afin que les jeunes immigrants allophones puissent améliorer leurs compétences en littératie et réussir à transiter vers la classe régulière ou la FGA sans avoir l'impression qu'ils « perdent du temps » dans une classe d'ILSS plus axée sur les compétences liées à l'oral.

À propos de la maîtrise du français oral à leur arrivée au Québec, soit la *trajectoire francoparlante* identifiée dans le cadre de cette recherche, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2021) souligne que les élèves qui maîtrisent le français oral à leur arrivée parlent souvent une variété de français différente. Évidemment, les jeunes qui arrivent au Québec, même s'ils sont issus de la *trajectoire francoparlante* ou de la *trajectoire base en français*, ont été exposés à un français plus international que le français québécois et ne connaissent pas nécessairement les particularités du français québécois ni les expressions propres au Québec. Les jeunes immigrants

allophones rencontrés sont conscients que même s'ils parlent et comprennent déjà le français, ils devront s'habituer à un français *différent* qu'ils entendent à l'école ou en dehors. Pour plusieurs, le français québécois est une composante de la culture québécoise et les résultats montrent que les jeunes immigrants allophones connaissent cette culture, mais sont curieux d'en apprendre davantage, que ce soit au niveau du français québécois, de l'histoire ou des arts. Steinbach (2010) a indiqué que les apprenants des classes d'ILSS estiment que le processus d'apprentissage du français en classe d'ILSS au secondaire manque d'authenticité puisqu'ils sont isolés des francophones. Dans le cas de cette recherche, il est probable que le désir d'en savoir plus sur la culture de la société québécoise témoigne aussi du fait que les jeunes immigrants allophones rencontrés sont eux aussi isolés des jeunes francophones. Notre comparaison des compétences déclarées des jeunes immigrants allophones à leur arrivée au Québec et au moment de notre recherche révèle qu'il y a eu progression dans toutes les compétences déclarées, donc que le parcours d'apprentissage du FLS/FLSco a un effet bénéfique sur les compétences des jeunes immigrants allophones en français et sur la connaissance de la culture d'accueil.

En ce qui concerne le développement des compétences visées par le MELS pour la classe ILSS (section 2.1.1), il nous apparaît, à la lumière des résultats et des auto-déclarations des jeunes immigrants allophones rencontrés, que la compétence 1 (communiquer oralement en français dans des situations variées) est relativement bien acquise. Rappelons que cette étude n'a pas mesuré les compétences des jeunes immigrants allophones. Or, selon ce que les jeunes immigrants allophones rapportent, ils ne se livrent que rarement à des contacts authentiques avec des locuteurs francophones. En effet, plusieurs jeunes rencontrés déplorent un manque de contacts avec des jeunes Québécois de leur âge et même avec des enseignants des classes régulières. Le manque de contact avec les jeunes Québécois est aussi présent dans les recherches de Steinbach (2010a, 2010b, 2012, 2015) et celle d'Arias Palacio (2019). D'ailleurs, plusieurs jeunes immigrants allophones réclament davantage de situations d'échange qui les exposeraient davantage au français québécois et leur permettraient d'apprendre les expressions usuelles utilisées par les jeunes de leur âge.

Les compétences 2 (lire et écrire des textes variés en français) et 3 (s'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise) apparaissent moins faciles à acquérir, toujours selon les auto-déclarations

des répondants. En effet, les lacunes en écriture déclarées par plusieurs laissent penser que cette compétence est moins bien maîtrisée et qu'elle cause des difficultés non seulement en classe d'ILSS, mais également après l'intégration en classe régulière. Les jeunes immigrants allophones ne sont pas sans savoir à quel point cette compétence est importante pour la poursuite de leur parcours scolaire, notamment au cégep et à l'université.

Nous retenons que le système scolaire québécois est globalement méconnu par certains répondants, mais nous ne possédons pas de données pour expliquer ce constat. Il semblerait opportun que les jeunes bénéficient d'un enseignement explicite du système scolaire québécois, dispensé par exemple par des conseillers en formation ou en orientation, lorsqu'ils sont en classe d'ILSS, en francisation des adultes ou encore en FGA.

En ce qui a trait au milieu scolaire, certains répondants ne semblent pas connaître l'existence du cégep, ou encore sont mal informés au sujet de la FGA, ce qui a peut-être été l'un des éléments ayant teinté leurs craintes en lien avec ce secteur.

Au niveau de la culture et de la société québécoise, plusieurs répondants témoignent d'une curiosité et d'une volonté d'en apprendre davantage sur leur terre d'accueil et sur ses composantes culturelles, afin de pouvoir mieux comprendre leur nouvelle société. Une différenciation pédagogique nous semble ici essentielle pour bien répondre aux besoins des deux trajectoires linguistiques rencontrées, soit les allophones et les francoparlants. Cette différenciation pédagogique :

[...] consiste à ajuster les interventions aux capacités, aux besoins et aux champs d'intérêts diversifiés d'élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes, leur permettant ainsi de progresser de façon optimale dans le développement des compétences visées par le programme. (Gouvernement du Québec, 2021)

La prochaine section s'intéresse à l'expérience d'apprentissage à la FGA.

5.2.2 Parcours d'apprentissage en francisation des adultes immigrants ou en FGA

Les résultats suggèrent que la plupart des jeunes immigrants allophones ont apprécié leur passage à l'éducation des adultes, que ce soit en francisation des adultes immigrants ou en FGA. Leurs représentations quant à leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco sont généralement positives et ils considèrent qu'ils progressent bien à la francisation des adultes immigrants et à la FGA. Cependant, toutes proportions gardées, ils sont moins nombreux que les apprenants d'ILSS à percevoir leur parcours comme étant « bien » ou « très bien ». Ils apprécient leurs relations avec les enseignants, soulignant que ceux-ci sont gentils, aidants et compréhensifs. Ils demeurent néanmoins plus nombreux à préférer poursuivre leur parcours à la FGJ, leurs principales raisons étant qu'ils y sont avec des jeunes du même âge, qu'ils y font davantage d'activités de loisirs et que l'enseignement y est plus magistral, avec des approches pédagogiques adaptées à leur niveau de FLS/FLSco, soit des approches communicatives ou magistrales. Ceux qui auraient préféré poursuivre en FGA évoquent le rythme de progression que permet l'autoformation, ainsi que la possibilité d'étudier plus de matières (mathématiques, sciences, etc.) et de travailler de façon autonome. Fait également important, la FGA est perçue comme une étape supplémentaire pour les jeunes immigrants allophones qui la fréquentent déjà ou qui l'appréhendent, s'ils sont toujours en classe d'ILSS. Ces résultats corroborent donc ceux de Potvin *et al.* (2014) et de Voyer *et al.* (2021) en témoignant d'un besoin de cours ou de parcours qui répondent aux besoins de ces jeunes, soit un programme de type français de transition que n'offre pas le CSS où s'est effectuée cette recherche, car à ce moment-là, le nombre de jeunes ayant ce type de besoin ne justifiait pas l'ouverture d'une classe adaptée. Or, il serait intéressant d'y réfléchir puisque la population étudiante immigrante à l'extérieur de l'île de Montréal ne cesse de croître. En effet, en 2020-2021, les régions métropolitaines autres que celle de Montréal ont accueilli 12,9 % des nouveaux arrivants et 2,8 % se sont installés à l'extérieur des régions métropolitaines (Institut de la statistique du Québec, 2022). Ce type de formation répondrait donc davantage aux besoins de ces jeunes que la francisation des adultes immigrants ou la FGA (Potvin *et al.*, 2014; Voyer *et al.*, 2021).

Les données issues de cette recherche font aussi écho aux recherches de Potvin et Leclercq (2012 et 2014) en plus de réitérer la nécessité pour les jeunes immigrants allophones de pouvoir poursuivre leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco dans des programmes spéciaux offerts à la FGA plutôt qu'à la francisation des adultes immigrants, même si nos données indiquent que les

jeunes immigrants allophones apprécient la francisation des adultes immigrants. Il est important d'ajouter que les recherches de Potvin et Leclercq n'ont pas été menées en contexte de francisation des adultes immigrants, ce qui pourrait expliquer certaines différences. Par exemple, nos données n'indiquent pas d'historique de décrochage/décrochage, ni même une volonté de certains jeunes immigrants allophones de poursuivre leur secondaire dans un établissement anglophone de la FGJ ou de la FGA. Notons par contre qu'il n'y a aucun établissement anglophone (secondaire, FGA ou cégep) sur le territoire des villes dans lesquelles a été menée la présente recherche. Potvin et Leclercq ont aussi identifié, pour les jeunes de première génération à la FGA, « trois facteurs de risque centraux » qui pourraient engendrer des obstacles dans le parcours scolaire à la FGA, soit 1) une arrivée au Québec entre 14 et 17 ans; 2) une faible maîtrise du français; et 3) la sous-scolarisation. Or, nos données indiquent que les jeunes immigrants allophones rencontrés ne présentent pas tous ces facteurs de risque. D'abord, 55 % d'entre eux sont arrivés au Québec *avant* l'âge de 14 ans (à 12 ou 13 ans); donc, le premier facteur de risque ne touche que 45 % des participants. Le second facteur de risque est représentatif de l'ensemble de nos participants, qui sont tous passés par l'ILSS, ce qui indique que le CSS a jugé qu'à leur arrivée dans le système scolaire, leur niveau de langue était insuffisant pour intégrer la classe régulière. Cependant, aucun jeune immigrant allophone en grand retard scolaire n'a été rencontré pour cette étude, et nos répondants sont donc moins susceptibles que les jeunes rencontrés par Potvin et Leclercq de se heurter à des obstacles dans leur parcours scolaire. Nous remarquons par ailleurs que les jeunes immigrants allophones rencontrés pour la présente étude sont optimistes pour la poursuite de leur parcours scolaire et souhaitent poursuivre de longues études.

Les résultats de la présente étude font également écho à ceux de Ouellet *et al.* (2017) et démontrent que, lorsque la langue de scolarisation est une L2, plusieurs jeunes immigrants allophones éprouvent des difficultés, notamment en lecture et en écriture, et obtenir un DES devient alors plus complexe. L'enseignement à la population étudiante des jeunes immigrants allophones représente un défi pour les enseignants qui ne sont pas formés en enseignement du français langue seconde. Les résultats de notre recherche soutiennent aussi ceux de l'étude de Voyer *et al.* (2021) et suggèrent une bonification des programmes et services destinés aux apprenants issus de l'immigration à la FGA afin, par exemple, de viser l'acquisition du métalangage, d'enseigner

davantage de vocabulaire technique, d'enseigner des stratégies de lecture, ou encore de jumeler des enseignants de francisation des adultes immigrants et de français langue d'enseignement.

5.3 Motivation des jeunes immigrants allophones envers l'apprentissage du FLS/FLSco

En ce qui concerne le troisième objectif spécifique de recherche, en lien avec la description des motivations envers l'apprentissage du FLS/FLSco, les témoignages des répondants, tant dans les questionnaires que dans les entrevues, tendent à démontrer que leur motivation est constituée de plusieurs éléments qui les incitent à apprendre ou à bonifier leur apprentissage du FLS/FLSco. En effet, lorsqu'ils identifient les raisons pour lesquelles l'apprentissage du FLS/FLSco est important pour eux, ce qui ressort de leur réponses écrites ou orales rejoint les facteurs de motivation identifiés par Gardner et Lambert (1972) ou dans le modèle du concept du soi de Dörnyei (2005). Bien que les facteurs de motivation n'aient pas été identifiés dans les outils d'enquête, les éléments qui motivent les jeunes immigrants allophones à apprendre le FLS/FLSco font écho à certains facteurs de motivation. À titre d'exemple, ils sont nombreux à vouloir intégrer la classe régulière, obtenir un DES, faire des études supérieures, travailler dans l'avenir, qui sont des facteurs de motivation instrumentale, mais aussi à vouloir s'intégrer à la société québécoise et se faire des amis, ce qui correspond davantage à des facteurs de motivation intégrative. Kinginger (2014) suggère de ne pas considérer les facteurs de motivation isolément et de les aborder plutôt comme un aspect d'un ensemble multifactoriel. C'est aussi ce qui semble se dégager de nos résultats : ce n'est pas un élément pris isolément, mais bien une combinaison d'éléments, qui motive les répondants à poursuivre leur apprentissage du FLS/FLSco.

Braun (2015) suggère que l'une des motivations d'apprendre une langue seconde est la « plus-value » de cette langue et nos répondants semblent bien comprendre que la maîtrise du français est incontournable pour vivre en périphérie montréalaise. La région où nous avons réalisé notre recherche étant fort majoritairement francophone, force est de constater l'importance du milieu de vie, du quartier ou de la ville où résident les jeunes immigrants allophones rencontrés, ce qui corrobore le constat de Corbeil et Houle (2013), qui ont identifié le quartier de résidence comme étant un facteur favorisant l'usage du français. La langue la plus parlée dans les villes habitées et dans les établissements scolaires de la région habitée semble donc occuper une place de choix dans les raisons pour lesquelles l'apprentissage du FLS/FLSco est important pour les jeunes immigrants

allophones rencontrés dans les instruments d'enquête. En effet, les jeunes immigrants allophones mentionnent qu'apprendre le FLS/FLSco est un incontournable pour participer à leurs interactions quotidiennes non seulement à l'école, mais aussi dans tous les milieux et endroits publics, par exemple les restaurants, les commerces ou les activités de loisirs au sein de la région habitée.

Tous les participants rencontrés durant cette recherche veulent apprendre le français et considèrent que cette langue est importante pour parvenir à des buts généralement semblables, mais parfois particuliers : à titre d'exemple, certains en provenance d'Afrique ont fait valoir que le français est important dans plusieurs pays et qu'il est à leurs yeux primordial de le connaître pour voyager.

Du côté du choix de la langue de scolarisation future, nos résultats ne confirment pas ceux de Magnan et Darchinian (2014), qui avancent que les jeunes rencontrés ne semblent pas entretenir de rapport intégratif à l'apprentissage du français et qu'ils sont nombreux à vouloir poursuivre leurs études au secteur anglophone. En effet, cette différence dans les résultats tend à soutenir que l'environnement linguistique est un élément qui semble influencer la motivation des jeunes immigrants allophones dans l'apprentissage du FLS/FLSco. L'étude précédemment citée a été menée sur l'île de Montréal (et non pas en périphérie), où l'anglais est nettement plus présent, alors que l'environnement linguistique fort majoritairement francophone dans lequel la présente recherche a été menée semble expliquer la différence de résultats et il nous apparaît que le contexte homoglotte du milieu d'apprentissage est un élément important dans la motivation des jeunes immigrants allophones rencontrés.

Il est important ici de souligner une limite majeure de notre recherche : notre échantillon ne comportait que très peu de jeunes immigrants allophones ayant une L1 éloignée du français. La compilation des résultats des questionnaires nous a permis d'identifier seulement 5 % de locuteurs d'une langue éloignée, soit un du mandarin et un du tagalog. Bien que certains participants étaient locuteurs de l'arabe, ils avaient tous deux appris le français à différents niveaux avant leur arrivée au Québec. Malgré cette limite, nos résultats semblent renforcer les conclusions de Ledent *et al.* (2016) et de Sabourin *et al.* (2010) à l'effet que les nouveaux arrivants des pays francotropes ou ayant des parents provenant d'un pays francotrope sont plus nombreux à choisir le secteur francophone pour poursuivre leurs études lorsqu'ils en ont la possibilité. Mentionnons aussi que la provenance des nouveaux arrivants, et donc des apprenants en classe d'ILSS ou de francisation

des adultes immigrants, dépend en partie d'événements qui marquent la scène internationale, comme des conflits géopolitiques ou des catastrophes naturelles. Deux ans plus tôt, notre recherche aurait probablement étudié le parcours d'un bon nombre d'apprenants syriens, et plus récemment, celui d'un bon nombre d'ukrainiens, avec des résultats sans doute différents dans un cas comme dans l'autre.

En ce qui concerne les parents, leurs représentations linguistiques influencent aussi les adolescents. Bartram (2006) indique que les parents aident à construire les représentations des enfants envers l'utilité et le statut de la langue apprise. Comme les parents étaient nombreux à maîtriser le français à leur arrivée (53,8 %) et que nos résultats indiquent que 48,7 % des parents suivaient des cours de francisation des adultes immigrants en même temps que leur enfant, nos résultats soutiennent ceux de Bartram (2006), qui indique que les parents qui maîtrisent ou ne maîtrisent pas le français deviennent un modèle linguistique et peuvent transmettre ou activer des comportements positifs/négatifs envers l'apprentissage d'une L2, ou encore devenir une source de pression pour leurs enfants, en lien avec l'apprentissage d'une L2. Or, il est important de réitérer qu'il n'a pas été possible d'identifier une étude abordant spécifiquement la participation de parents de jeunes immigrants allophones aux cours de francisation et l'impact de cet apprentissage sur leur motivation.

Dans le cadre de cette étude, il a été possible de décrire la motivation envers l'apprentissage du FLS/FLSco des jeunes immigrants allophones comme étant la résultante d'un ensemble d'éléments faisant écho à des facteurs instrumentaux et intégratifs, leur motivation pouvant être décrite comme étant multifactorielle et les facteurs ne devant pas être analysés isolément. Or, nos résultats tendent néanmoins à montrer que le facteur de l'importance de l'environnement linguistique du secteur habité devrait être ajouté aux modèles de motivation présentés dans notre cadre théorique [p. ex., modèle de Gardner (2001b) et modèle de Dörnyei, (2005)]. De plus, les représentations de l'importance du français par les jeunes ainsi que par leurs parents semblent aussi constituer un élément important dans la motivation de plusieurs jeunes immigrants allophones rencontrés.

5.4 Recommandations

Au terme de cette étude, nos recommandations sont nombreuses et concernent non seulement l'expérience d'apprentissage du FLS/FLSco en tant que telle, mais aussi les acteurs de ce parcours, à savoir les enseignants et autres intervenants des établissements scolaires, des CSS et des différents secteurs de formation (FGJ et FGA) de l'ensemble du Québec. De plus, nous formulons également des recommandations concernant les trajectoires linguistiques, les parcours d'apprentissage du FLS/FLSco et la motivation des jeunes immigrants allophones.

5.4.1 Enseignement du français québécois

Les résultats qui concernent les parcours d'apprentissage du FLS/FLSco semblent montrer qu'il est important d'enseigner davantage le français québécois et les expressions québécoises, surtout que les répondants de cette étude sont des adolescents ayant un fort désir de se faire des amis et de créer des liens sociaux avec les jeunes francophones. De plus, les résultats des recherches d'Arias Palacio (2019) et de Steinbach (2010a et 2010b), vus précédemment dans le cadre conceptuel, témoignent du même désir, soit d'être exposé à davantage de français québécois afin de tenir des conversations plus authentiques dans diverses situations. Les jeunes immigrants allophones rencontrés se comprennent entre eux et ils comprennent les enseignants de l'ILSS ou de la francisation des adultes immigrants, mais ils peinent à saisir ce que disent les jeunes qu'ils croisent dans les couloirs, dans les autobus scolaires ou dans les intégrations en classe régulière. Il apparaît donc pertinent d'enseigner plus explicitement le français québécois et de faire écouter ou visionner des documents authentiques typiquement québécois ou d'enseigner explicitement du vocabulaire, de la phonétique ou des expressions québécoises. Il serait également important de sensibiliser les enseignants des classes d'ILSS et de francisation des adultes immigrants à ne pas trop éloigner leur niveau de langue, leur vocabulaire, leurs expressions et leur débit de la réalité. À l'âge des répondants à notre étude, il est aussi important de faire découvrir les mœurs et les habitudes des jeunes du même âge et des autres générations, dont leur façon de s'exprimer.

5.4.2 Enseignement plus explicite de l'écriture

À la lumière de nos résultats, il semble primordial de bonifier l'enseignement explicite de l'écriture et de préparer les jeunes immigrants allophones à des exercices qui ressemblent aux tâches qu'ils devront effectuer lorsqu'ils seront intégrés en classe régulière ou à la FGA. En effet, les tâches

mises de l'avant dans les classes d'ILSS et les classes régulières, mais aussi dans les classes de la francisation et de la FGA, nous semblent éloignées, par exemple en ce qui concerne la longueur ou les sujets des textes à lire ou à écrire, le nombre de mots demandés pour une production écrite, etc. Selon les résultats, comme les jeunes immigrants allophones rencontrés aspirent souvent à faire des études supérieures, il nous apparaît important de les préparer adéquatement, au moyen de textes ou de lectures adaptées en fonction du niveau à intégrer, en classe régulière ou en FGA. Il nous apparaît aussi essentiel que les enseignants mettent l'accent sur les activités de prélecture ou de préécriture pour enseigner le nouveau vocabulaire ou la structure du texte, et expliquer les consignes afin que les jeunes immigrants allophones comprennent bien ce qui est attendu d'eux. En fin de parcours en classe d'ILSS ou en francisation des adultes immigrants, une correction collective effectuée entre collègues enseignants d'ILSS et de classe régulière, d'une part, et de francisation des adultes immigrants et de FGA, d'autre part, pourrait être faite afin de valider le niveau de l'apprenant.

5.4.3 Jumelages interculturels et décroisement

Il apparaît primordial d'effectuer plus d'activités de décroisement entre les secteurs, soit en jumelant des groupes classes d'ILSS et de classe régulière, ou encore de francisation des adultes immigrants et de FGA, par exemple, mais aussi en parascolaire, afin de permettre aux jeunes de rencontrer plus de gens de leur âge ainsi que les enseignants des classes qu'ils intégreront éventuellement. Des sorties extrascolaires regroupant les apprenants du régulier et d'ILSS nous semblent judicieuses, puisque les résultats de notre étude indiquent clairement que ces sorties sont l'un des éléments préférés du parcours d'ILSS. Cette suggestion nous apparaît incontournable afin que les jeunes Québécois et les jeunes immigrants allophones apprennent à mieux se connaître et s'enrichissent mutuellement, tout en découvrant des pans de la culture d'accueil. Des jumelages pourraient aussi être effectués dans le cadre scolaire, à l'instar de celui décrit dans le récit d'un jumelage entre élèves de classe régulière et d'ILSS dans une école secondaire de Montréal (Amireault et Lampron de Souza, 2022), ou encore à la FGA, entre un groupe de francisation des adultes immigrants et de FGA, tel qu'expliqué dans un projet vidéo effectué dans le cadre du projet des jumelages interculturels de l'UQAM⁶. Bien que les intégrations partielles des jeunes

⁶ <https://jumelagesinterculturels.uqam.ca/video/jumelage-interculturel-a-leducation-des-adultes/>

immigrants allophones des classes d'ILSS vers les classes régulières nous semblent déjà faire partie intégrante des parcours d'apprentissage du FLS/FLSco, pourquoi ne pas faire des intégrations des programmes réguliers vers les classes ILSS afin de découvrir la réalité migratoire qui prend de l'ampleur partout au Québec? De plus, des jumelages entre jeunes fréquentant la FGJ et la FGA seraient à notre avis profitables afin de démystifier les deux secteurs. À ce propos, il nous apparaît primordial que les acteurs des équipes-écoles des centres de FGJ et de FGA soient plus au fait des réalités de la classe d'ILSS et de la francisation des adultes immigrants afin de bien accueillir les jeunes dans les étapes suivantes de leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco et de rendre les transitions plus harmonieuses.

5.4.4 Approches pédagogiques préconisées

Au niveau des approches pédagogiques, les méthodes d'autoformation nous semblent peu adaptées aux jeunes immigrants allophones qui poursuivent leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en FGA, car les compétences en langue doivent être plus naturelles pour pouvoir s'autoformer sans enseignement magistral ni enseignement plus explicite. La critique qu'émettent nos participants envers ces méthodes confirme qu'ils apprécient l'autonomie et le travail à leur rythme, mais ces façons de travailler s'adressent davantage à de jeunes francophones et les jeunes immigrants allophones ont besoin d'un plus grand accompagnement pour ne pas stagner trop longtemps au présecondaire ou au secondaire. Si le recours à l'autoformation est maintenu, il nous apparaît important que les enseignants de francisation des adultes immigrants ou d'ILSS préparent leurs apprenants à un apprentissage plus autonome, et ce, dans toutes les matières. La distance entre les approches actionnelles et d'autoformation nous semble beaucoup trop grande pour que les jeunes puissent passer de l'une à l'autre du jour au lendemain. L'entrée progressive en FGA nous semble aussi une idée intéressante pour que la transition soit mieux vécue par les jeunes immigrants allophones. Enfin, nous estimons que les apprenants devraient être impliqués davantage dans le choix du secteur, entre la FGJ et la FGA. Nous comprenons qu'ils ne puissent pas rester à la FGJ après 18 ans, mais il serait important de faire une transition plus humaine afin de ne pas leur faire vivre des déracinements multiples en changeant non seulement leur établissement scolaire, mais aussi leurs collègues, leur secteur, leurs enseignants, leur milieu et leurs approches pédagogiques.

À la lumière des résultats, il semblerait intéressant de permettre aux jeunes immigrants allophones de demeurer à la FGJ plus tard que 18 ans si nécessaire, à l’instar des EHDAA qui peuvent le faire jusqu’à 21 ans⁷. Le manque de maîtrise du FLS/FLSco n’est pas un handicap, mais il semblerait judicieux de permettre aux jeunes immigrants allophones qui le souhaitent de rester dans un établissement d’enseignement de la FGJ si tel est leur désir. Il apparaît aussi intéressant d’offrir de la formation aux enseignants non formés à l’enseignement du français langue seconde qui recevront les jeunes immigrants allophones dans leur classe, que ce soit à la FGJ ou à la FGA, afin de les aider pour l’accompagnement de ces jeunes qui ne maîtrisent pas encore totalement le FLS/FLSco et de diversifier les approches et l’accompagnement offerts. Il semble que cette suggestion devrait être prise au sérieux et appliquée dès que possible à l’échelle de la province, dans tous les établissements scolaires. Ainsi, les enseignants seraient mieux outillés pour accompagner les jeunes immigrants allophones dans l’enrichissement de leurs compétences en français et leur parcours vers la diplomation, tandis que ces derniers se trouveraient mieux soutenus par les milieux d’apprentissage. Il serait aussi important de démystifier la FGA auprès du corps enseignant du secondaire et des directions d’école, mais aussi auprès des jeunes immigrants allophones et de leurs parents, afin de favoriser une transition harmonieuse entre la FGJ et la FGA. Il importe que la FGA, qui n’a pas son pendant partout dans le monde, soit vue par les jeunes et leurs parents non pas comme une perte de temps, mais bien comme un outil de plus vers l’amélioration du français et l’obtention du DES. La présence de jeunes immigrants allophones au sein des établissements d’enseignement québécois est une réalité de plus en plus présente et il apparaît essentiel que les enseignants de l’ensemble du Québec y soient préparés, formés et sensibilisés.

5.4.5 Solutions à offrir aux jeunes immigrants allophones

Enfin, la mise sur pied d’un programme de type français de transition tel que décrit précédemment semble incontournable pour que les jeunes immigrants allophones puissent poursuivre leur apprentissage du FLS/FLSco et obtenir le soutien nécessaire jusqu’à leur diplomation. Tous les CSS doivent s’outiller afin de répondre à leurs besoins; si leur nombre n’est pas suffisant pour

⁷ L’âge maximal au 30 juin de l’année scolaire précédente est de 18 ans pour un élève régulier et de 21 ans pour un élève protégé par les dispositions relatives à la scolarisation des personnes handicapées au sens de la *Loi assurant l’exercice des droits des personnes handicapées* (Gouvernement du Québec, 2010). *Loi sur l’instruction publique*. LRQ, chapitre I, 13.

mettre sur pied ce type de classe, des ateliers ou des stratégies devraient leur être enseignées plus explicitement, par exemple des capsules pourraient être créées afin qu'ils puissent acquérir à leur propre rythme des notions grammaticales plus ardues. De plus, des enseignants de francisation des adultes immigrants pourraient être déployés en classe de FGA afin d'aider les jeunes immigrants allophones qui y étudient. Il nous apparaît inéquitable envers les apprenants que certains CSS soient mieux outillés que d'autres pour favoriser la réussite des jeunes immigrants allophones. La région où les familles immigrantes choisissent de s'installer ne devrait pas avoir une influence négative sur l'apprentissage du FLS/FLSco ou la durée d'obtention d'un premier diplôme. En ce qui concerne les secteurs d'enseignement, la francisation des adultes immigrants ainsi que la FGA doivent être vus comme des outils destinés à aider les jeunes immigrants allophones et une synergie de toutes les ressources donnerait probablement de meilleurs résultats, partout sur le territoire québécois.

5.4.6 Différenciation pédagogique accrue pour les francoparlants

La différenciation pédagogique se présente comme solution aux problématiques des jeunes immigrants allophones à la FGA. De plus, il semble primordial d'offrir aux enseignants de la FGA des formations sur les difficultés que rencontrent les jeunes immigrants allophones et de l'accompagnement pédagogique afin d'adapter l'enseignement à leurs besoins. Puisque plusieurs jeunes en ILSS ou en FGA sont francoparlants, il semble nécessaire de ne pas recourir au même enseignement ou à la même approche qu'avec les jeunes immigrants allophones qui n'ont aucune base en FLS/FLSco. En effet, les francoparlants dont les compétences en production écrite ou en compréhension écrite ne sont pas à niveau devraient recevoir moins d'enseignement en production orale et en compréhension orale que leurs collègues allophones, et plus de formation davantage axée sur la compréhension et la production écrites. Ils devraient aussi être exposés davantage au français québécois, mais sans passer par les premiers stades d'apprentissage de la production orale et de la compréhension orale. Une plus grande différenciation pédagogique pourrait être offerte, par exemple sous forme d'ateliers de lecture ou d'écriture. Il ressort de nos entrevues que certains jeunes francoparlants ont eu l'impression de perdre leur temps lors de leur séjour en ILSS, puisqu'ils maîtrisaient davantage la langue ou certaines notions enseignées que leurs collègues. Certains considèrent aussi qu'ils auraient pu gagner du temps si on avait pris en considération leur niveau de français à leur arrivée au Québec. Une intégration plus rapide en classe régulière avec

soutien linguistique ou ateliers de littératie nous semble aussi une option à envisager afin de mieux outiller les apprenants francophones.

5.4.7 Démystification du système scolaire québécois

Pour que les jeunes immigrants allophones connaissent mieux les étapes par lesquelles ils devront passer après la FGJ, il est important que le fonctionnement du système d'éducation du Québec leur soit enseigné. En effet, la FGA et même la formation professionnelle sont des secteurs méconnus par les jeunes immigrants allophones qui manifestent leur souhait de fréquenter l'université et exercer des professions libérales. Bien que leur objectif soit noble, il est également important que les jeunes connaissent les options qui s'offrent à eux en l'absence de DES. En effet, l'accès à un DEP ne nécessite pas toujours un DES. Il serait aussi intéressant de leur présenter des alternatives pouvant mener à la formation professionnelle ou à une attestation d'études collégiales, par exemple le Test d'équivalence de niveau de scolarité ou le Test de développement général qui permettent d'accéder à des emplois exigeant un DES ou l'équivalent. Ces alternatives et ces secteurs d'études gagneraient à être présentés aux jeunes lors de leur fréquentation des classes d'ILSS, bien qu'on leur présente davantage ces options une fois qu'ils fréquentent la FGA. Il serait donc intéressant que les CSS mandatent des conseillers d'orientation ou autres professionnels en choix de carrière ou d'études afin que les apprenants, mais aussi les enseignants, aient une vue d'ensemble des possibilités hors cégep. En outre, il serait primordial de familiariser les jeunes immigrants allophones au cégep, une particularité québécoise, et de valoriser les professions qu'il est possible d'y apprendre. De plus, certains jeunes immigrants allophones rencontrés ne savaient pas que cette étape existait et pensaient aller à l'université après le secondaire. La formation professionnelle pourrait également offrir des possibilités intéressantes pour peu que l'on évite de présenter cette voie aux jeunes immigrants allophones et à leurs parents comme étant moins prestigieuse. Il nous apparaît donc important de les informer sur les possibilités offertes et les préalables afin de fréquenter ce type d'établissement.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Dans cette étude, nous avons voulu rendre compte de l'expérience d'apprentissage du FLS/FLSco de jeunes immigrants allophones en périphérie montréalaise (objectif principal de la recherche) en relation avec trois objectifs spécifiques, soit : 1) dresser la trajectoire linguistique de jeunes immigrants allophones; 2) documenter leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco au Québec et 3) décrire leur motivation envers l'apprentissage du FLS/FLSco.

En ce qui concerne le premier objectif spécifique, les résultats permettent d'identifier, de définir et d'expliquer trois types de trajectoires linguistiques chez les jeunes immigrants allophones rencontrés, soit la *trajectoire sans français* (52,5 %), la *trajectoire francoparlante* (25 %) et la *trajectoire bases en français* (22,5 %). L'identification de ces trajectoires fait aussi émerger des besoins d'apprentissage linguistique différents pour les jeunes immigrants allophones intégrant les programmes d'apprentissage du français. Relativement au deuxième objectif spécifique, les résultats montrent que dans l'ensemble, les jeunes immigrants allophones ont apprécié leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco, mais que certains éléments pourraient être améliorés, notamment l'enseignement du français québécois et celui des compétences à l'écrit, incluant la production écrite et la compréhension écrite, le contact avec les jeunes francophones ou l'autoformation à la FGA. Pour ce qui est du troisième objectif spécifique, les résultats permettent de décrire la motivation des jeunes immigrants allophones comme étant multifactorielle, comprenant des éléments qui font écho aux facteurs de motivation intégratifs ou instrumentaux, tels que la poursuite des études postsecondaires ou la construction d'un réseau social francophone.

6.1 Limites de la recherche

Bien que notre étude apporte des éclairages intéressants et importants sur la trajectoire linguistique des jeunes immigrants allophones rencontrés, ainsi qu'au sujet de leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco et de leur motivation, des limites doivent être soulignées.

Sur le plan méthodologique, notre échantillon, bien que varié en ce qui a trait à l'âge des répondants, à leur pays de provenance et à leurs langues maternelles, est composé majoritairement de francotropes ou de francophones. La quasi-absence de répondants de langue asiatique (mandarin, tagalog, thaï, cantonnais, etc.) pourrait biaiser les résultats. Or, nous n'y pouvions rien puisque que notre échantillon était représentatif de la composition immigrante de ces écoles et de cette région au moment de notre recherche. Toujours sur le plan méthodologique, une certaine désirabilité sociale a pu influencer certains jeunes immigrants allophones à répondre ce qu'ils croyaient attendu, autant en ce qui concerne le questionnaire que l'entrevue individuelle dirigée (voir la section 3.3).

Au sujet des parcours d'apprentissage, il aurait été intéressant de pouvoir cibler les parcours d'apprentissage du français et la motivation pour apprendre le français en fonction du statut au Québec (réfugiés, demandeurs d'asile ou immigrants), notamment parce qu'il s'agit d'une variable linguistique : en effet, la maîtrise du français est un critère pour l'immigration, donc les immigrants issus du Programme régulier des travailleurs qualifiés du Québec (PRTQ) sont plus susceptibles de maîtriser le français à leur arrivée au Québec que les réfugiés, les demandeurs d'asile ou les personnes immigrantes issues du regroupement familial (Gouvernement du Québec, 2022). En 2020, 88,4 % des travailleurs qualifiés adultes connaissaient le français contre 60,4 % de l'ensemble des catégories d'immigration (MIFI, 2020). Il aurait été intéressant d'évaluer à quel point la stabilité du statut des familles influence l'expérience d'apprentissage du FLS/FLSco ou la motivation envers cet apprentissage. De plus, afin de mieux cerner et définir la motivation des jeunes immigrants allophones, des facteurs tirés des modèles de Gardner (2001b) et Dörnyei (2005) auraient pu être indiqués dans le questionnaire (p. ex., apprendre le français pour voyager, pour me faire des amis, pour poursuivre mes études, etc.) et les jeunes immigrants allophones auraient pu les cocher, ce qui aurait facilité l'analyse des questionnaires et permis de catégoriser davantage les facteurs de motivation. Les résultats actuels ne permettent pas de dégager ces facteurs, mais montrent plutôt des éléments qui semblent importants pour les jeunes immigrants allophones rencontrés.

Également, il aurait été intéressant d'utiliser un outil qui aurait permis de valider le niveau de compétence en français des participants. La recherche a été menée avec des compétences auto-

déclarées, mais nous constatons que ses résultats auraient été plus solides si le niveau de langue avait été validé.

Évidemment, certaines limites sont en lien avec la pandémie de COVID-19. Notre recherche a accumulé du retard non seulement parce que, dans un premier temps, les apprenants ont poursuivi leur apprentissage en ligne, mais aussi parce qu'ensuite, un des établissements n'a pas voulu accepter qu'une personne de l'externe rencontre les apprenants au plus fort de la pandémie. L'expérience d'apprentissage du français des jeunes immigrants allophones rencontrés n'a probablement pas été la même que si la pandémie n'avait pas eu lieu, et des différences importantes ressortent dans nos résultats, par exemple, une intégration limitée en raison des bulles-classes et une diminution des contacts avec les jeunes francophones et les enseignants du régulier. La même recherche, menée avant ou après la pandémie aurait sans doute donné des résultats différents et mené à un parcours d'apprentissage du FLS/FLSco différent pour les apprenants concernés.

En lien avec la motivation, il n'a pas été possible d'identifier d'études mettant en relation la motivation des jeunes immigrants allophones et le fait que leurs parents fréquentent un cours de francisation ou de FLS. D'ailleurs, cette absence de données fait miroiter la première perspective de recherches futures découlant de la présente étude. D'autres possibilités sont décrites à la section suivante.

6.2 Perspectives de recherches futures

Les résultats présentés créent des perspectives de recherche intéressantes pour le futur. Bien que cette recherche ait fait de grands pas pour mieux comprendre la trajectoire linguistique des jeunes immigrants allophones au Québec, leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco au Québec et leur motivation à apprendre le FLS/FLSco, nos résultats ne témoignent que d'un nombre limité de parcours et plusieurs autres recherches pourraient en découler. D'ailleurs, différentes avenues nous ont interpellées, mais nous avons décidé de nous limiter à nos questions de recherche afin d'éviter un éparpillement thématique.

Ainsi, la composition de notre échantillon ne nous a pas permis d'étudier la motivation des jeunes immigrants allophones ayant une langue maternelle taxonomiquement éloignée du français,

comme le mandarin, l'ourdou ou le russe. Bien que certains locuteurs parlaient arabe, une langue éloignée du français, ils étaient francoparlants et avaient étudié le français dans leur parcours scolaire antérieur dans divers pays africains. Il serait donc intéressant de poursuivre les travaux avec des apprenants de langues éloignées pour cerner les différences et difficultés qu'ils rencontrent dans leur apprentissage du FLS/FLSco.

Également, il aurait été intéressant de pouvoir mesurer les compétences des jeunes immigrants allophones en français. Nous avons certes analysé des niveaux de compétences auto-déclarés, mais une prochaine étude pourrait mesurer et analyser des résultats à l'aide d'épreuves ou d'exercices validés, que ce soit en production orale, en compréhension orale, en production écrite, en compréhension écrite ou encore au sujet de l'apprentissage de la culture scolaire et de la société d'accueil. Il aurait aussi été intéressant de pouvoir effectuer une étude longitudinale qui aurait suivi les jeunes immigrants allophones tout au long de leur parcours, de leur arrivée au Québec jusqu'à leur diplomation. Cela impliquerait des facteurs difficiles à contrôler, tels que les changements d'école ou les déménagements, mais il nous semble néanmoins qu'une telle étude serait particulièrement pertinente afin de mieux comprendre les parcours d'apprentissage du FLS/FLSco. En ce qui concerne la région habitée par les apprenants, il serait intéressant de pouvoir reproduire le même genre d'étude dans d'autres régions du Québec, plus éloignées de la métropole, comme la Gaspésie, le Lac-Saint-Jean ou la grande région de Québec, pour vérifier si les résultats seraient similaires. De plus, puisque cette étude a été réalisée dans une région majoritairement francophone, ses résultats ont fort probablement été influencés par ce fait et nous pensons qu'ils auraient pu être différents dans une région où l'anglais est plus présent, comme Montréal ou Laval. Il serait également important de s'intéresser davantage aux structures des programmes actuels, soit celui d'ILSS et celui de Francisation des adultes immigrants afin d'identifier leurs apports et leurs limites en lien avec le développement des compétences langagières.

Cette recherche réalisée auprès d'apprenants âgés entre 13 et 17 ans pourrait aussi être reproduite chez des apprenants un peu plus âgés, en transition vers d'autres niveaux d'enseignement, par exemple au sein du programme Tremplin, ou avec des jeunes immigrants allophones ayant intégré le cégep ou l'université francophone. Il apparaît primordial de bien préparer les enseignants actuels et futurs, tant à la FJG qu'à la FGA, aux réalités des populations étudiantes allophones. Il vaudrait

la peine de s'intéresser aux outils dont auront besoin les futurs enseignants pour accompagner les jeunes immigrants allophones dans leur transition de secteur et les sensibiliser au fait que l'apprentissage d'une L2 est un processus de longue haleine et que les capacités des jeunes immigrants allophones se bonifieront au fil des mois et des années. Une recherche auprès des futurs enseignants ou des enseignants exerçant auprès de jeunes immigrants allophones serait donc très intéressante.

6.3 Retombées de la recherche

Ces pistes de recherche futures démontrent que la population étudiante des jeunes immigrants allophones en parcours d'apprentissage du FLS/FLSco et des jeunes immigrants allophones fréquentant la francisation des adultes immigrants et la FGA n'a pas livré tous ses secrets et qu'elle pourra intéresser d'autres chercheurs dans l'avenir, dont nous-même. Nous nous intéressons également aux parcours d'apprentissage du FLS/FLSco à d'autres niveaux, que ce soit au primaire ou en francisation des adultes immigrants. Notons que les retombées de la recherche sont ici formulées sous forme de recommandations à l'intention des milieux scolaires.

Tout au long de cette recherche, il fut possible de constater que les jeunes immigrants allophones comprennent à quel point le français est primordial pour l'atteinte d'objectifs futurs, qu'ils soient scolaires, académiques ou sociaux, ou encore pour permettre leur entrée sur le marché du travail, pendant ou après leurs études. Les répondants ont semblé motivés et engagés dans leur apprentissage du FLS/FLSco, et bien accompagnés par des équipes-écoles bienveillantes et empathiques. Il ne reste qu'à optimiser les services pour qu'ils puissent réaliser leurs objectifs d'intégration au Québec. À titre d'exemple, il serait souhaitable que les équipes-écoles travaillent davantage ensemble pour que les jeunes immigrants allophones effectuent une transition harmonieuse entre l'ILSS ou la classe régulière, ou encore entre l'ILSS et la francisation des adultes immigrants. Un protocole gagnerait à être mis en place afin de favoriser les communications entre les secteurs. Il nous semble anormal que les dossiers des jeunes immigrants allophones changent de secteur sans que les enseignants puissent avoir un moment, par exemple à la fin de l'année scolaire, afin de discuter entre eux de la situation des apprenants et de transmettre certaines évaluations entre les écoles ou entre les secteurs. Des rencontres de concertation devraient donc être offertes par les CSS à l'intention des équipes enseignantes, notamment pour

démystifier les autres secteurs. Une formation sur les paliers au secondaire pourrait être offerte aux enseignants des classes régulières à la FGJ, mais aussi aux enseignants de francisation des adultes immigrants à la FGA. Les équipes de gestionnaires pourraient être chargés d'organiser de telles rencontres et formations afin d'offrir un service d'accompagnement de meilleure qualité et plus personnalisé aux jeunes immigrants allophones, non seulement pour bonifier leurs compétences linguistiques, mais aussi pour raccourcir le délai d'obtention d'un DES.

Une intégration progressive pourrait aussi être faite entre la FGJ et la FGA. Une visite du centre de FGA figure souvent au programme des classes d'ILSS, mais cela ne nous semble pas suffisant. Quelques jours d'intégration partielle dans un centre de FGA permettraient de réduire les appréhensions des jeunes immigrants allophones concernés face à ce secteur. De plus, une réflexion didactique plus importante devrait être effectuée à la grandeur du Québec afin d'offrir des services linguistiques qui répondent aux besoins des francophones. En effet, comme le démontrent nos résultats, certains francophones considèrent perdre leur temps en faisant par exemple des activités de production orale ou de compréhension orale avec des élèves allophones. Un programme d'intégration plus rapide en classe régulière avec un meilleur soutien linguistique pourrait être mis sur pied, avec des enseignants spécialisés qui enseigneraient des stratégies de lecture et d'écriture ou des méthodes d'autocorrection. Constatant les besoins de ces jeunes nous a fait prendre conscience qu'un service uniforme ne répond pas aux besoins de chacun. Une classe spéciale d'ILSS pour francophones misant sur l'enseignement explicite des compétences liées à la littératie pourrait aussi être mise sur pied. Nous plaçons pour un accompagnement différent de ces jeunes, par exemple un programme axé sur le développement et l'enrichissement des compétences liées à la littératie, ou encore une intégration en classe régulière amalgamée à un service de soutien linguistique bonifié.

Dans plusieurs études portant sur les personnes immigrantes adultes, on constate que les nouveaux arrivants veulent apprendre la langue qu'ils entendent dans les échanges quotidiens (p. ex., Amireault, 2007; Calinon, 2009; Veilleux, 2012; Boucher, 2012; Damay, 2018; Papin, 2020). Les jeunes immigrants allophones éprouvent le même désir (Arias Palacio, 2019) et il sera aussi important que les cours de FLS/FLSco accordent une importance particulière au français québécois. Le Québec étant une terre d'accueil de prédilection, il sera toujours de bon ton de

donner de l'importance aux parcours des nouveaux arrivants, à leur intégration scolaire et à leur apprentissage du français langue commune.

RÉFÉRENCES

- Amireault, V. (2007). *Représentations culturelles et identité d'immigrants adultes de Montréal apprenant le français*. Thèse de doctorat non publiée. Université McGill.
- Amireault, V. (2012). Représentations culturelles et réflexions identitaires de nouveaux arrivants en apprentissage du français au Québec. Dans P. Alen et A. Manço (coord.). *Appropriation du français par les migrants : Rôles des actions culturelles*. Compétences interculturelles – IRFAM. L'Harmattan, 51-68.
- Amireault, V. et Lampron-de Souza, S. (2022). 'J'ai appris que c'était plus dur que je pensais de venir dans un autre pays et d'apprendre une nouvelle langue' : rencontres entre élèves du secteur régulier et élèves de classe d'accueil dans une école secondaire de Montréal. *Alterstice : Revue internationale de la recherche interculturelle*. 11(1), 45-55.
- Archambault, I., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., McAndrew, M., Tardif-Grenier, K., Amiraux, V. et Côté, B. (2019). *L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Université de Montréal.
- Aria Palacio, Sara. (2019). *Apprentissage du français en classe d'accueil au secondaire : intégration et représentations des élèves nouvellement arrivés*. Mémoire de maîtrise en didactique des langues. Université du Québec à Montréal.
- Armand, F., Beck, A. I. et Murphy, T. (2009). Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. *Vie pédagogique*, 152, 106-115.
- Bartosova, L.J. (2015). *Facteurs susceptibles d'influencer l'implantation de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes et du Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- Bartram, B. (2006). An Examination of Perceptions of Parental Influence on Attitudes to Language Learning. *Educational Research*, 48(2), 211-221.
- Beaulieu, S., French, L. M., Bejarano, J. et Reinke, K. (2021). Cours de français langue seconde pour personnes immigrantes à Québec : portrait des habiletés orales en fin de parcours. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 24(3), 1-29.
- Béland, P. (1999). *Le français, langue d'usage public au Québec en 1997*. Conseil supérieur de la langue française. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/46114>
- Bélangier, A., Lachapelle, R. et Sabourin, P. (2011). *Persistance et orientation linguistiques de divers groupes d'allophones au Québec*. Bibliothèque et archives nationales du Québec. https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/etudes2011/20110909_Persistance_orientation.pdf

- Bélanger, A. et Vézina, S. (2016). *Analyse du niveau de littératie en français au Québec : une comparaison entre natifs et immigrants*. Conseil supérieur de la langue française.
- Blondeau, H. et Tremblay, M. (2022). Écrire son vernaculaire : Variation et normes communautaires dans les messages textes en français québécois. *Journal of French Language Studies*, 32(2), 120-144.
- Bouchamma, Y. (2015). *L'école et l'immigration, défis et pratiques gagnantes*. Les éditions de la francophonie.
- Boucher, K. (2012). *Compréhension orale de variantes linguistiques des registres de langue du français québécois chez des allophones adultes en francisation*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/4827/1/M12394.pdf>
- Boudarbat, B. et Ebrahimi, P. (2016). L'intégration économique des jeunes issus de l'immigration au Québec et au Canada. *Cahiers québécois de démographie*, 45(2), 121-144.
- Braun, A. (2015). Rétrospections et prospectives en DFLE. Dans Defays, J.-M., Hammami, S., Maréchal, M., Meunier, D., Saenen, F., Thonard, A. et Wéry, L. *Transversalités : 20 ans de FLES (volume 1) – Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde, de 1995 à 2015*. Proximités didactiques. 45-62.
- Briand, C. et Larivière, N. (2014). Les méthodes de recherche mixtes. Illustration d'une analyse des effets cliniques et fonctionnels d'un hôpital de jour psychiatrique. Dans Corbière, M. et Larivière, N. (dir.), *Approche mixte des méthodes qualitatives et quantitatives*. Presses de l'Université du Québec. 625-646.
- Byrne, D. et Callaghan, G. (2013). *Complexity Theory and the Social Sciences: The State of the Art*. Routledge.
- Calinon, A.-S. (2009). *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue : le cas des immigrants à Montréal*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Calinon, A.-S. (2013). « L'intégration linguistique en question ». *Langage et société*, 2(144), 27-40.
- Cambon, Laurent (2006). Désirabilité sociale et utilité sociale, deux dimensions de la valeur communiquée par les adjectifs de personnalité. *Revue internationale de psychologie sociale*, 2006/3-4 (tome 19), 125-151. <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2006-3-page-125.htm>
- Carpentier, A. (2004). *Tout est-il joué avant l'arrivée? Étude de facteurs associés à un usage prédominant du français ou de l'anglais chez les immigrants allophones arrivés au Québec adultes*. Conseil supérieur de la langue française. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/46101>

- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Rapport. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2021). *Se donner le mot : Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2022/01/CTREQ-MEQ-Se-donner-le-mot-17-12-2021.pdf>
- Charron, A. (2004). La description de pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire en contexte québécois : une réflexion méthodologique. Dans *Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français*, 1-14.
- Charte de la langue française*. LRQ c. C-11. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/C-11>
- Chiss, J.-L. (dir.) (2008). *Immigration, école et didactique du français*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil supérieur de l'éducation (2021). *L'inclusion des familles immigrantes : pour une synergie accrue en éducation des adultes*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/inclusion-familles-immigrantes-50-0542/>
- Corbeil, J.P. et Houle, R. (2013). *Trajectoires linguistiques et langue d'usage public chez les allophones de la région métropolitaine de Montréal*. Office québécois de la langue française.
- Corbière, M. et Larivière, N. (2020). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2^e éd.). PUQ.
- Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 3(2), 95-108.
- Creswell, J.W et Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2^e éd.). Sage Publications.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority Language Children*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Damay, S. (2018). *Attitudes envers le français québécois familier et son enseignement en classe selon le profil d'acculturation d'apprenants de français langue seconde*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/12121/1/M15617.pdf>

- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. Direction des services aux communautés culturelles.
- Desmarais, B. (1993). *De la classe d'accueil à la classe régulière : perception des enseignants du secteur régulier*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal.
- Dewaele, J. M. (2006). L'effet des variables objectives et affectives sur la maîtrise orale de multilingues adultes. *Études de linguistique appliquée*, 4, 441-464.
- Dezutter, O., Haigh, C., Man Chu Lau, S., Parent, V., Thomas, L., Debeurme, G., Blaser, C., Dufour, I., Guimond, V., Doumouchel, M., Edward, K., Gousset, A. et Dantas, P. (2021). *Les pratiques d'enseignement soutenant le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves allophones intégrés dans les classes régulières à la transition du primaire et du secondaire*. Université de Sherbrooke.
https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/12/03_rapport-de-recherche-scientifique_2018_lc_210983_dezutter.pdf
- Doray, P. et Bélanger, P. (2014). Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre! Le développement de la formation générale des adultes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 215-251.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. et Nemeth, N. (2006). *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., Henry, A. et Muir, C. (2016). *Motivational Currents in Language Learning*. Routledge.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P.D. et Henry, A. (2015). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. et Otto, I. (1998). Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z. et Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Routledge.
- Dörnyei, Z. et Ushioda, E. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters.
- Durussel, C., Corbaz, E., Raimondi, E. et Schaller M. (dir.). (2013). Vingt ans de classes d'accueil post-obligatoires dans le canton de Vaud. *L'orientation scolaire et professionnelle* 42(4). <https://journals.openedition.org/osp/4247>

- Ehrman, M.E., Leaver, B.L. et Oxford, R.L. (2003). A Brief Overview Individual Differences in Second Language Learning. *System*, 31(3), 313-330.
- Evrard, A., Hrizi, Y., Ducrey, F. et Rastoldo, F. (2016). Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones. *Rapport 2 : Étude des parcours scolaires des élèves issus de classes d'accueil à Genève*.
<https://www.ge.ch/document/10016/telecharger>
- Fauteux, M. (2018). *Les perceptions d'apprenant-es immigrant-es adultes à l'égard d'activités interculturelles réalisées dans une classe de francisation*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
<https://archipel.uqam.ca/view/creators/Fauteux=3AMaude=3A=3A.html>
- Ferretti, J. (2016). *Le Québec rate sa cible : Les efforts du Québec en matière de francisation et d'intégration des immigrants : un portrait*. Institut de recherche en économie contemporaine.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gagné, P. et Popica, M. (2017). *Perceptions et motivation à l'égard du français langue seconde enseigné au Québec*. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34764/784777-gagne-popica-perceptions-motivation-cegepiens-fls-vanier-john-abbott-PAREA-2017.pdf>
- Gagnon C. et Dion, J. (2018). *La francisation et l'intégration professionnelle des personnes immigrantes*. Conseil supérieur de la langue française.
- Gallagher, F. et Marceau, M. (2020). La recherche descriptive interprétative. *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2^e éd.). PUQ.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (2001a). Integrative Motivation and Second Language Acquisition. Dans Dörnyei, Z. et Schmidt, R. (dir.), *Motivation and Second Language Acquisition* (1-19). University of Hawaii Press.
- Gardner, R.C. (2001b). Dans Lai, H.-Y. T. (2013). The Motivation of Learners of English as a Foreign Language Revisited. *International Education Studies*, 6(10), 90-101.
<https://doi.org/10.5539/ies.v6n10p90>
- Gardner, R.C. et Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House.
- Gass, S. et Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Routledge.

- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Gauthier, B. (2008). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.), PUQ.
- Geoffrion, P. (2008). Le groupe de discussion. Dans Gauthier, B.(dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.), PUQ.
- Gohier, C. (2004). Le cadre théorique. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (18-121). Éditions du CRP.
- Gouvernement du Québec. (2011). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. MIFI. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/francisation/MIFI/referentiel/programme-cadre-francais-personnes-immigrantes-adultes-quebec.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2019a). *Référentiel commun en francisation*. <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/partenaires/partenaires-francisation/referentiel-commun.html#pro01>
- Gouvernement du Québec. (2019b). *Langue publique au Québec en 2016*. <https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2019/rapport-langue-publique-espace-public.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2021). *Différenciation pédagogique, soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differeciation-pedago.pdf
- Gouvernement du Québec. (2022). *Document de références pour les partenaires en francisation*. <https://www.quebec.ca/immigration/aide-organismes-integration-immigration/documents-reference-partenaires-francisation>
- Gouvernement du Québec. (2023). *Tableaux de l'immigration permanente au Québec, 2017-2021*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/immigration/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration-Quebec-2017-2021.pdf>
- Gradman, H.L. et Hanania, E. (1991). Language learning background factors and ESL proficiency. *The Modern Language Journal*, 75(1), 39-51.
- Hiver, P. (2015). Attractor States. Dans Dörnyei, Z., Henry, A. et MacIntyre, P.D. (dir.). *Motivational Dynamics in Language Learning* (20-28). Multilingual Matters.
- Hummel, K.M. (2014). *Introducing Second Language Acquisition*. Wiley Blackwell.

- Institut de la statistique du Québec. (2020-2021). *Migrations internationales et interprovinciales*. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/p_afch_tabl_clie?p_no_client_cie=FR&p_param_id_raprt=710#tri_tertr=00&tri_annee=2644
- Jo, U. (2002). California's generation 1.5 immigrants: What experiences, characteristics, and needs do they bring to our English classes. *CATESOL Journal*, 14, 107.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP.
- Kamenova, S. (2019). L'intégration de la culture québécoise au programme de francisation pour immigrants adultes du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) du Québec – une expérience à partager. *Lingua. Language and Culture*, 18(1), 99-122.
- Kassambara, A. (2017). Practical guide to cluster analysis in R: Unsupervised machine learning (édition. 1). sthda.com.
- Kim, J. et Duff, P.A. (2012). The Language Socialization and Identity Negotiations of Generation 1.5 Korean-Canadian University Students. *TESL Canada Journal*, 29-81.
- Kinging, C. (2004). Alice Doesn't Live Here Anymore: Foreign Language Learning and Identity Reconstruction. *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, 21(2), 219-242.
- Kirster-Paul, S. (2016). *L'enseignement du français langue seconde – langue de scolarisation (FLS/FLSco) aux élèves allophones arrivants accueillis en classe ordinaire à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat non publiée. Strasbourg.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press.
- Lafortune, G. (2006). *Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième génération*. Mémoire de maîtrise non publié. Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/17682?locale-attribute=fr>
- Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Montréal.
- Lafortune, G. et Kanouté, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de 1^{re} et de 2^e générations d'origine haïtienne. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 33-71.
- Lai, H.-Y. T. (2013). The Motivation of Learners of English as a Foreign Language Revisited. *International Education Studies*, 6(10), 90-101. <https://doi.org/10.5539/ies.v6n10p90>

- Lambelet, A. et Berthele, R. (2014). *Âge et apprentissage des langues à l'école : Revue de littérature*. Institut de plurilinguisme.
- Larsen-Freeman, D. (2015). Ten 'Lessons' from Complex Dynamic Systems Theory: What is on Offer. Dans Dörnyei, Z., MacIntyre, P.D. et Henry, A. (dir.). *Motivational Dynamics in Language Learning* (11-19). Multilingual Matters.
- Le Ferrec, F. (2008). Scolarisation des nouveaux arrivants en France, Orientations officielles et dispositifs didactiques. Dans Chiss, J.-L. (dir.), *Immigration, école et didactique du français* (21-61). Didier.
- Le Ferrec, L. (2011). *Le français langue seconde comme langue de scolarisation. Théorisation, description et analyse d'interactions didactiques en classe d'accueil*. Thèse de doctorat non publiée. Université Sorbonne Nouvelle.
- Le Ferrec, L. (2012). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. *Le français aujourd'hui*, 1, 37-47.
- Ledent, J., McAndrew, M. et Pinsonneault, G. (2016). Le choix de la langue d'enseignement au cégep chez les élèves issus de l'immigration scolarisés en français au secondaire québécois : Une approche longitudinale. *Minorités linguistiques et société*, 7, 122-141.
- Lefebvre, S. et Triki-Yamani, A. (2011). Jeunes adultes immigrants de deuxième génération. Dynamiques ethnoreligieuses et identitaires. *Canadian Ethnic Studies*, 43(3), 183-211.
- Leroux, G. (2007). Français de transition : De la classe d'accueil à la formation générale des adultes. *Québec français*, (144), 74-75.
- Leśniewska, J., Pichette, F. et Béland, S. (2018). First language test bias? Comparing French-speaking and Polish-speaking participants' performance on the Peabody Picture Vocabulary Test. *Canadian Modern Language Review*, 74(1), 27-52.
- Ligne, F.E. et Martin, M. (2016). *Les représentations, C.P.D., du cours APPRENANTS*. Université du Québec à Montréal.
- Lory, M.-P. et Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice : Revue internationale de la recherche interculturelle*, 6(1), 27-38.
- Loslier, S. et Dufour, J. D. (2015). *La situation d'apprentissage des étudiants québécois issus de l'immigration : de la théorie au stage professionnel*. Cégep Edouard-Montpetit. <https://www.cegepumontpetit.ca/static/uploaded/Files/Cegep/Centre%20de%20reference/Documents%20divers/Situation-d'apprentissage-stage.pdf>
- Magnan, M.O. et Darchinian, F. (2014). Enfants de la loi 101 et parcours scolaires linguistiques : le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2), 373-398.

- Martin, M. (2016). *Les représentations culturelles prémigratoires des apprenants du cours « francisation en ligne » concernant la langue française, le Québec et leur future intégration*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal.
- Martineau, F., Remysen, W. et Thibault, A. (2022). Le français au Québec et en Amérique du Nord. Orphys.
- Martinello, M., Jeurissen, L., Gsir, S., Jamin, J. et Perrin, N. (2008). Langue française, allophonie et défis sociaux, le cas des adultes en situation postmigratoire. *Français et société*, 17.
- Maynard, C. et Armand, F. (2022). Des textes identitaires plurilingues pour stimuler l'engagement dans l'écriture d'élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire au secondaire. *The Canadian Modern Language Review*, 78(3), 177-197.
- McAndrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.
- McAndrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Presses de l'Université de Montréal.
- McAndrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M. et Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196.
- McAndrew, M., Jodoin, M., Pagé, M. et Rossell, J. (2000). L'aptitude au français des élèves montréalais d'origine immigrée : impact de la densité ethnique de l'école, du taux de francisation associé à la langue maternelle et de l'ancienneté d'implantation. *Cahiers québécois de démographie*, 29(1), 89-117.
- Mendonça Dias, C. (2021). *La didactique du français langue seconde : entre idéologies éducatives, héritages didactiques et réalités d'apprentissage*. <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-03636346/document>
- Miele, C. (2003). Bergen Community College Meets Generation 1.5. *Community College Journal of Research and Practice*, 27(7), 603-612.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Millot, G. (2009). *Comprendre et réaliser les tests statistiques à l'aide de R*. De Boeck.
- Ministère de l'Éducation. (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/une-ecole-davenir-politique-dintegration-scolaire-et-deducation-interculturelle/>

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2020). *Formation générale des adultes*. <http://www.education.gouv.qc.ca/adultes/formation-generale-des-adultes/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Programme de formation de l'école québécoise – Domaine des langues, intégration linguistique, scolaire et sociale*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/PF_EQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Intégration linguistique, scolaire et sociale : Paliers pour l'évaluation du français, enseignement secondaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/IntLingScolSociale_PaliersEvalFrancaisEnsSec.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Cadre de référence, accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. Partie 4 : Partenariat école, famille et communauté*. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/immigration-et-education-interculturelle/accueil-et-integration/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport (MELS). (2015). *Programme d'études Francisation*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Adultes_FGA_progetudes_domainelangue_francisation_2015.pdf
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec. (2011a). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/francisation/MIFI/referentiel/programme-cadre-francais-personnes-immigrantes-adultes-quebec.pdf?1664224800>
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec. (2011b). *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/francisation/MIFI/referentiel/NM_echelle_niveaux_compences.pdf
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI). (2015). *L'immigration au Québec : Le rôle du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion et de ses partenaires*. Document de référence. http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/DOC_RoleQuebecImmigration.pdf
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2019). *Programme d'intégration linguistique pour les immigrants*. <http://www.education.gouv.qc.ca/adultes/formation-generale-des-adultes/francisation/>
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI). (2020). *Tableaux de l'immigration permanente au Québec*. <http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration-Quebec-2015-2019.pdf>

- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI). (2020). *Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec*.
<https://www.quebec.ca/immigration/statistiques-recherches-immigration#c165082>
- Molenaar, P.C. (2004). A Manifesto on Psychology as Idiographic Science: Bringing the Person Back into Scientific Psychology, This Time Forever. *Measurement*, 2(4), 201-218.
- Norton, B. (2001). Non-Participation, Imagined Communities, and the Language Classroom. Dans M. Breen (dir.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research* (159-171). Pearson Education Limited.
- Olivier, C.É. (2017). *Langue et éducation au Québec*. Office québécois de la langue française.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2828018>
- Oudenhoven, E.D. (2006). *Caught in the Middle: Generation 1.5 Latino Students and English Language Learning at a Community College*. Thèse de doctorat. Université Loyola.
- Ouellet, C., Dubeau, A., Dubé, F. et Voyer, B. (2017). *Approches et pratiques permettant de diminuer les difficultés en lecture/écriture en français ou en anglais chez les 15-19 ans à la formation générale des adultes et à la formation professionnelle* (rapport 2015-AP-187787). Fonds de recherche du Québec
- Pagé, M., Olivier, C.-E. et Carpentier, A. (2014). *L'usage du français et de l'anglais par les Québécois dans les interactions publiques, portrait de 2010*.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2930700>
- Papin, K. (2020). *La contribution des tâches de réalité virtuelle au désir de communiquer en français langue seconde à l'extérieur de la salle de classe à Montréal*. Thèse de doctorat. Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/23558>
- Park, K. (1999). "I Really Do Feel I'm 1.5!": The Construction of Self and Community by Young Korean Americans. *Amerasia Journal*, 25(1), 139-163.
- Peigné, C. (2007). Le parcours d'adolescents nouvellement arrivés dans la scolarisation française : l'accueil de l'autre à l'école. Dans Archibald, J. et Chiss, J.-L. (dir.). *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique* (331-348). Logiques sociales, L'Harmattan.
- Peigné, C. (2008). Solliciter pour mieux intégrer? Stratégies enseignantes et mobilisation du répertoire pluriel d'adolescents nouveaux arrivants. *Glottopol*, 11, 110-125.
http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_11/gpl11_10peigne.pdf
- Pichette, F. (2015). *Notes de cours DID 1961 – Théories de l'apprentissage des langues*. Recueil non publié, Université Laval.
- Porquier, R. (1995). Trajectoires d'apprentissage(s) des langues : diversité et multiplicité des parcours. *Études de linguistique appliquée*, 98, 92-102.

- Potvin, M., Lavoie, J., Hamel, C. et Larochelle-Audet, J. (2014). Les jeunes immigrants de 16 à 24 ans au Québec et le programme Français de transition en formation générale des adultes à la Commission scolaire de Montréal. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 26(3), 51-74.
- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2010). *L'expérience sociale et scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale aux adultes : trajectoires et mesures de soutien (2007 à 2009)*. Faits saillants de l'étude et résumé du rapport déposé à la Direction des services aux communautés culturelles du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (DSCC-MELS). UQAM. http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/143582.pdf
- Potvin, M. et Leclercq, J. B. (2011). Trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale aux adultes à Montréal. *Canadian Issues*, 35.
- Potvin, M. et Leclercq, J. B. (2012). *Trajectoires sociales et scolaires de jeunes issus de l'immigration en formation générale des adultes*. Centre Métropolis du Québec, Immigration et métropoles. http://www.metropolis.inrs.ca/medias/wp_50_2012.pdf
- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 402, 309-349. <http://dx.doi.org/10.7202/1028423ar>
- Proulx, J.-P. (2015). *De la classe d'accueil à la classe ordinaire : portrait du passage selon les acteurs du monde scolaire au primaire*. Mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/8046/>
- Rachita, A. (2017). *Les facteurs de persévérance et de réussite scolaire des jeunes de 16 à 24 ans issus de l'immigration récente à la Formation générale des adultes dans un contexte anglophone*. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/18612/Rachita_Alexandra_2015_memoire.pdf
- Rajotte, T. (2019). Les méthodes d'analyse en recherche quantitative: une introduction aux principaux outils disponibles pour le chercheur. *Revue francophone de recherche en ergothérapie*, 5(1), 103-110.
- Ramón Flores, C.-E. (2018). *Les représentations de nouveaux arrivants allophones envers leur apprentissage d'une langue seconde et leurs liens avec le progrès en compréhension orale du français dans les cours de francisation*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/13026/>
- Remysen, W. et Reinke, K. (2014). Introduction : Regards croisés sur les communautés linguistiques de Montréal. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 59(1), iii-vi.
- Roberge, M., Siegal, M. et Harklau, L. (dir.) (2009). *Generation 1.5 in College Composition: Teaching Academic Writing to US-Educated Learners of ESL*. Routledge.

- Robert J.-M. (2004). Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles. *Études de linguistique appliquée*, 4(136), 499-511. www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-499.htm
- Robert, J.-M. (2005). Distance linguistique et didactiques européennes. *Passages de Paris*, 1, 116-129.
- Robert, J.-M. (2007). *Typologies linguistiques et stratégies didactiques*. Université de Picardie Jules Verne.
- Robert, J.-M. (2008). « L'anglais comme langue proche du français? » *Études de linguistique appliquée*, 1(149), 9-20.
- Rumbaut, R. G. (2004). Ages, life stages, and generational cohorts: decomposing the immigrant first and second generations in the United States 1. *International Migration Review*, 38(3), 1160-1205.
- Rumbaut, R.G. et Ima, K. (1988). *The Adaptation of Southeast Asian Refugee Youth: A Comparative Study*. Rapport final à l'Office of Resettlement des États-Unis. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1881903
- Sabourin, P. et Bélanger, A. (2015). Microsimulation of Language Dynamics in a Multilingual Region with High Immigration. *International Journal of Microsimulation*, 8(1), 67-96.
- Sabourin, P., Dupont, M. et Bélanger, A. (2010). *Analyse de facteurs orientant les francophones et les allophones dans le choix d'un cégep sur l'île de Montréal*. Institut de recherche sur le français en Amérique.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.). PUQ, 337-360.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Éditions du CRP, 123-147.
- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : une analyse d'articles de Recherches qualitatives parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, 38(1), 32-52.
- Schmidt, R., Boraie, D. et Kassabgy, O. (1996). Foreign Language Motivation: Internal Structure and External Connections. *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*, 2, 9-70.
- Schwartz, G.G. (2004). Coming to Terms: Generation 1.5 Students in Mainstream Composition. *The Reading Matrix*, 4(3), 40-57.
- Singhal, M. (2004). Academic Writing and Generation 1.5: Pedagogical Goals and Instructional Issues in the College Composition Classroom. *The Reading Matrix*, 4(3), 1-13.

- Smail, D. (2020). *L'enseignement individualisé à la formation générale des adultes*. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal.
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/23575/Smail_Djamila_2019_memoire.pdf
- Soh, K.C. (1987). Language Use: A Missing Link? *Journal of Multilingual and Multicultural Education*, 8, 443-449.
- Spaëth V. (2008a). Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires. Dans Chiss, J.-L. (dir.), *Immigration, école et didactique du français* (64-100). Didier.
- Spaëth, V. (2008b). Scolarisation des nouveaux arrivants en France, Orientations officielles et dispositifs didactiques. Dans Chiss, J.-L. (dir.), *Immigration, école et didactique du français* (21-61). Didier.
- Spaëth, V. (2015). Du FLE au 'français langue de scolarisation' : le sens de l'histoire? Dans Defays, J.-M., Hammami, S., Maréchal, M., Meunier, D., Saenen, F., Thonard, A. et Wéry, L. *Transversalités, 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde, de 1995 à 2015 – volume 1* (235-250). Proximités didactiques.
- Statistique Canada. (2011). *Définition d'« enfants d'immigrants de première et de deuxième générations »*. https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011003_2-fra.cfm
- Statistique Canada. (2012). Caractéristiques linguistiques des Canadiens : Langue. *Recensement de la population de 2011*. Ministère de l'Industrie.
- Statistique Canada. (2013). *Guide de l'utilisateur de l'ENM* (Enquête nationale auprès des ménages de 2011). http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/ref/nhs-enm_guide/99-001-x2011001-fra.pdf
- Steinbach, M. (2010a). 'Quand je sors d'accueil': Linguistic Integration of Immigrant Adolescents in Quebec Secondary Schools, *Language, Culture and Curriculum*, 23(2), 95-107.
- Steinbach, M. (2010b). « Eux autres versus nous autres » : Adolescent students' views on the integration of newcomers. *Intercultural Education*, 21(6), 535-547.
- Steinbach, M. (2012). Integrating secondary students of immigrant origins in the Eastern Townships: How warm is the welcome? *Journal of Eastern Townships Studies*, 39, 41-54.
- Steinbach, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine*, 15(1), 69-85.
- Steinbach, M., Vatz-Laaroussi, M. et Potvin, M. (2015). Accueillir des jeunes réfugiés en région: la formation générale aux adultes comme alternative scolaire? *Alterstice : Revue internationale de la recherche interculturelle*, 5(2), 99-108.

- Talmy, S. (2008). The Cultural Productions of the ESL Student at Tradewinds High: Contingency, Multidirectionality, and Identity in L2 Socialization. *Applied Linguistics*, 29(4), 619-644.
- Teddlie, C. et Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Sage Publications.
- Tournadre, N. (2014). *Le prisme des langues : essai sur la diversité linguistique et la difficulté des langues*. Asiathèque, maison des langues du monde.
- UNESCO (1982). Partie IV – Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. *Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico, 26 juillet – 6 août 1982, Rapport final*.
- Ushioda, E. (2012). Motivation: L2 learning as a special case? Dans Mercer, S., Ryan, S., et Williams, M. (dir.), *Psychology for language learning* (58-73). Palgrave Macmillan.
- Valderrama-Benitez, V. (2007). *La francisation à temps partiel des immigrants à Montréal*. Conseil supérieur de la langue française.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Van der Maren, J. M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels: éducation, (para) médical, travail social*. De Boeck Supérieur.
- Vatz Laaroussi M., Bernier E. et Guilbert L. (dir.) (2013). *Les collectivités locales au cœur de l'intégration des immigrants. Questions identitaires et stratégies régionales*. Presses de l'Université Laval.
- Veilleux, E. (2012). *Croyances et pratiques déclarées d'enseignants de la francisation aux adultes à l'égard du vernaculaire dans l'enseignement de la compréhension orale*. Mémoire de maîtrise. UQAM. <https://archipel.uqam.ca/4681/1/M12425.pdf>
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Presses universitaires de France.
- Vigner, G. (1992). Le français langue de scolarisation. *Études de linguistique appliquée*, 88, 39-55.
- Voyer, B., Ouellet, C., Mercier, J.-P. et Ouellet, S. (2021). *Analyse de pratiques d'enseignement en lecture et en écriture à la formation générale des adultes (FGA) : une recherche-action menée en collaboration pour aider les apprenants à améliorer leurs compétences en français écrit* (n° 2018-LC-211018.). Rapport de recherche scientifique, Action concertée Programme lecture et écriture. Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/brigitte.voyer_rapport_ecriture-lecture.pdf

- Voyer, B., Potvin, M. et Bourdon, S. (2014). Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 191-213.
- Yaba, A. (2020). *Les pratiques d'enseignement de la production écrite en classe de français langue seconde : le cas de personnes enseignantes œuvrant auprès des immigrants adultes en première francisation*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.
https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/17127/Yaba_Andre_PhD_2020.pdf
- Yikai, Z. et Guangfeng, C. (2020). Motivation d'apprendre le français comme 2^e langue étrangère : une étude basée sur le modèle socio-éducatif. *Synergies Chine* (15).
- You, C.J., Dörnyei, Z. et Csizér, K. (2016). Motivation, Vision, and Gender: A Survey of Learners of English in China. *Language Learning*, 66(1), 94-123.
- You, C. J. et Dörnyei, Z. (2016). Language learning motivation in China: Results of a large-scale stratified survey. *Applied Linguistics*, 37(4), 495-519.

ANNEXE 1

DESCRIPTION DES CINQ PALIERS AU SECONDAIRE (MELS, 2011)

Palier 1

1 – Communiquer oralement en français dans des situations variées

Dans des situations de communication planifiées, l'élève comprend et produit des messages simples comportant des informations de nature personnelle ou liées à son environnement immédiat. Il réagit à des consignes souvent répétées par l'enseignant et interagit avec de l'aide. Il comprend des formules de politesse courantes et y répond de façon appropriée. Il reconnaît et emploie des codes sociaux élémentaires tels que lever la main pour prendre la parole. L'élève produit des énoncés simples formés de quelques mots et utilise des expressions figées ainsi que des phrases mémorisées. Il prononce avec plus ou moins de justesse plusieurs sons du français. Afin de surmonter ses difficultés de communication, il utilise des stratégies, notamment le recours au langage non verbal ou à certains mots de sa langue maternelle.

2 – Lire des textes variés en français

L'élève comprend de courts textes constitués essentiellement de quelques mots ou phrases simples le plus souvent appris à l'oral et dont le vocabulaire et les informations sont liés à son environnement immédiat. L'élève reconnaît globalement les mots appris en classe. Guidé par l'enseignant, il parvient à décoder les mots déjà entendus grâce aux liens qu'il établit entre les phonèmes et les graphèmes et à en comprendre le sens. Il anticipe également le sens de mots nouveaux à partir d'illustrations et parfois du contexte. Il démontre sa compréhension en répondant à un nombre restreint de questions, en réagissant à des consignes simples, souvent à l'aide d'un exemple, et en réalisant des tâches qui consistent à associer des mots à des images et à repérer des informations explicites dans le texte.

3 – Écrire des textes variés en français

L'élève reproduit ou produit quelques phrases simples et courtes contenant des informations de nature personnelle ou liées à son environnement immédiat. Dans son texte, l'élève reprend en tout

ou en partie des phrases présentées par l'enseignant, réutilisant les structures et le vocabulaire appris en classe. Guidé de façon soutenue, il varie le contenu de ses phrases en substituant des mots ou des groupes de mots dans des phrases modèles.

Palier 2

1 – Communiquer oralement en français dans des situations variées

Dans des situations de communication prévisibles, l'élève comprend et produit des messages simples traitant de sujets familiers et comportant des informations de nature personnelle ou liées à des thématiques abordées en classe. Il réagit de façon généralement appropriée aux consignes formulées par l'enseignant et se fait comprendre de son interlocuteur dans le cadre de brèves interactions. L'élève produit des énoncés simples de longueur variable comportant des erreurs, notamment sur le plan de la morphologie verbale, de la syntaxe et de la prononciation, et pouvant refléter l'influence d'une autre langue. Il emploie des mots de vocabulaire courants ainsi que des marqueurs de relation fréquents pour relier ses idées. Il manifeste sa compréhension en réutilisant, dans d'autres contextes, des énoncés déjà entendus. Il recourt à des stratégies telles que la demande d'aide et la paraphrase pour s'assurer de comprendre son interlocuteur et d'être compris par lui.

2 – Lire des textes variés en français

L'élève comprend la plupart des informations présentées dans de courts textes suivis ou non suivis à dominante descriptive dont le sujet est familier et les phrases simples. Il comprend le vocabulaire courant utilisé pour décrire des personnes, des objets, des lieux et des actions habituelles. L'élève repère les mots-clés d'une phrase, d'une consigne ou d'une question et peut déduire le sens de certains mots qui s'apparentent à ceux d'une autre langue qu'il connaît. Il s'appuie également sur des illustrations et sur d'autres indices textuels pour anticiper le contenu du texte. Pour surmonter ses difficultés de compréhension, il utilise, avec une aide plus ou moins soutenue de l'enseignant, des ressources matérielles mises à sa disposition. Il démontre sa compréhension en réalisant des tâches qui consistent à sélectionner des informations explicites dans le texte et à classer des items selon des catégories.

3 – Écrire des textes variés en français

L'élève produit de courts textes suivis dans lesquels il décrit sommairement des personnes, des objets et des lieux familiers ainsi que des actions habituelles. Dans le cadre de tâches d'écriture dirigée, il s'inspire de modèles de textes présentés par l'enseignant et y intègre de nouvelles connaissances acquises par la lecture et les interactions en classe. L'élève produit un texte composé d'une suite de phrases pouvant contenir des calques de la langue orale et des traces d'une autre langue qu'il connaît. Il relie des groupes de mots et coordonne des phrases simples avec des marqueurs de relation fréquents et construit quelques phrases complexes en utilisant un subordonnant. Il emploie un vocabulaire courant, et la plupart des mots appris en classe sont bien orthographiés. Il met en pratique des stratégies qui ont fait l'objet d'un modelage soutenu par l'enseignant, comme l'utilisation d'outils de référence pour vérifier le sens ou l'orthographe d'un mot lors de la rédaction de son texte.

Palier 3

1 – Communiquer oralement en français dans des situations variées

Dans des situations de communication prévisibles ou spontanées, l'élève comprend et produit des messages variés traitant de sujets généralement familiers et comportant des informations liées à la culture ou à la société québécoise. Il fait le récit d'expériences ou d'événements passés ou futurs, décrit des situations et exprime brièvement ses idées et ses opinions. Il peut amorcer, soutenir et conclure un échange avec divers interlocuteurs. Il applique des codes sociaux relatifs aux rituels d'interaction, tels que la façon de prendre et de céder la parole, ou encore liés aux formules de politesse, comme l'utilisation du registre de langue approprié à l'interlocuteur. Avec l'aide de l'enseignant, il peut comprendre des messages provenant de documents audio et vidéo tels que des chansons, des films ou des documentaires. L'élève produit des énoncés simples bien structurés et d'autres complexes comportant parfois des erreurs pouvant nuire à la communication. Il enchaîne généralement bien ses énoncés notamment lorsqu'il relate un événement ou qu'il raconte une histoire. Il prononce les sons et reproduit le rythme et l'intonation propres à la langue française de façon généralement appropriée. Il emploie une variété de mots d'usage courant. Il manifeste sa compréhension en répondant aux propos de ses interlocuteurs et utilise des stratégies comme la

reformulation d'un énoncé afin de maintenir la communication. Avec le soutien de l'enseignant, il évalue la qualité de son message en fonction de la situation et de l'intention de communication.

2 – Lire des textes variés en français

L'élève comprend la plupart des informations et des idées exprimées dans des textes à dominante descriptive et narrative, dont le sujet est familier et qui peuvent être liés à la culture ou à la société québécoise. Il comprend un vocabulaire de plus en plus varié lié à de nouvelles thématiques dans des textes de longueur variable dont la majorité des phrases est simple. L'élève infère le sens de certains mots ou groupes de mots à partir du contexte ou de caractéristiques morphologiques et met en lien le contenu du texte avec ce qu'il connaît déjà sur le sujet. Il reconnaît des procédés courants de reprise de l'information, dont la pronominalisation. Il démontre sa compréhension en répondant à différentes questions, en réagissant à une variété de consignes simples, en réalisant des tâches qui consistent notamment à relever des informations explicites dans des textes non suivis, comme une carte ou un tableau, ou à dégager des informations implicites en s'appuyant sur des indices présents dans le texte. Guidé par l'enseignant, il sélectionne des informations contenues dans des textes lus et les intègre dans ses productions orales ou écrites. Avec une aide soutenue, il fait un retour réflexif sur sa compréhension et sur les stratégies utilisées pour accéder au sens du texte.

3 – Écrire des textes variés en français

L'élève produit des textes suivis sur des sujets familiers pouvant être liés à la culture ou à la société québécoise et qui comportent des descriptions et des narrations plus ou moins élaborées. Il décrit des situations, fait le récit d'expériences ou d'événements passés ou futurs, et exprime brièvement ses idées et ses opinions. Avec le soutien de l'enseignant, il suit les étapes du processus d'écriture : planification, mise en texte et révision. L'élève organise son texte en paragraphes et maintient généralement l'unité du sujet dans son texte. Il produit des phrases simples et parfois complexes comportant différents types d'erreurs pouvant nuire à la compréhension, notamment dans le choix des temps verbaux ou dans l'utilisation des référents. Il applique les règles de base de la ponctuation et réalise des accords dans le groupe nominal et dans le groupe verbal. Il introduit dans ses textes de nouveaux mots d'usage courant. Avec du soutien, il utilise des stratégies pour

élaborer et réviser son texte telles que la recherche d'idées au moment de la planification et le recours aux outils disponibles lors de la mise en texte et de la révision de sa production. Guidé par l'enseignant, il fait un retour réflexif sur son texte et sur les stratégies utilisées pour le réaliser.

Palier 4

1 – Communiquer oralement en français dans des situations variées

Dans des situations de communication diversifiées, l'élève comprend et produit des messages variés traitant de sujets plus ou moins familiers, pouvant être liés à la culture ou à la société québécoise. Lors d'un travail en équipe ou d'une discussion, il explique son point de vue et fait progresser les échanges avec une certaine aisance. L'élève produit des énoncés simples et complexes qui respectent son intention de communication, même si des erreurs sur le plan de la morphologie verbale et de la syntaxe sont toujours présentes. Il emploie les temps de verbes les plus usuels à l'oral ainsi qu'un vocabulaire de plus en plus étendu composé de mots concrets, de mots abstraits et d'expressions idiomatiques. Il manifeste sa compréhension en ajustant, s'il y a lieu, son message en fonction des réactions de ses interlocuteurs. Il recourt de façon autonome à des stratégies et démontre la capacité de s'autocorriger.

2 – Lire des textes variés en français

L'élève comprend la plupart des informations et des idées exprimées dans des textes à dominante descriptive, narrative ou explicative qui traitent de sujets plus ou moins familiers pouvant être liés à la culture ou à la société québécoise. Il comprend des phrases de structures variées, un vocabulaire de plus en plus étendu composé de mots concrets et de mots abstraits ainsi que des consignes complexes, notamment celles qui impliquent plusieurs actions à accomplir ou qui exigent une plus grande connaissance du métalangage.

L'élève repère les séquences descriptives, narratives ou explicatives dans les textes lus et établit des liens entre les idées ou les faits à partir d'organismes textuels. Pour construire le sens du texte, il consulte, de façon autonome et au besoin, une variété de ressources matérielles ainsi que ses pairs, mais a souvent recours à l'enseignant pour l'aider à saisir le sens des expressions idiomatiques et des références culturelles. Il démontre sa compréhension en réalisant des tâches

qui consistent à regrouper des informations explicites présentées à divers endroits dans le texte et à dégager des informations implicites en s'appuyant sur ses connaissances et sur ses expériences de lecteur. Il démontre sa capacité à interpréter des informations contenues dans un texte en répondant à des questions qui exigent une réponse généralement courte. En vue de productions orales ou écrites, il sélectionne des informations pertinentes dans divers textes lus. Guidé par l'enseignant, il fait un retour réflexif sur la tâche réalisée et les stratégies mises en œuvre pour y arriver.

3 – Écrire des textes variés en français

L'élève produit des textes variés sur des sujets plus ou moins familiers pouvant être liés à la culture ou à la société québécoise et qui comportent des descriptions, des narrations ou des explications. Il sélectionne des informations tirées de diverses sources pour élaborer son texte. Avec un soutien ponctuel, il suit les étapes du processus d'écriture.

L'élève structure son texte en recourant à des procédés propres aux séquences descriptives, narratives et explicatives. Il respecte l'intention de communication proposée et utilise des organisateurs textuels afin d'assurer la cohésion de son texte. Il produit des phrases simples et complexes de type et de forme variés qui comportent parfois des erreurs et utilise les modes et les temps verbaux les plus usuels, selon les exigences de la situation. Il réalise la plupart des accords dans le groupe nominal et applique des règles de ponctuation. Il emploie un vocabulaire de plus en plus étendu composé de mots concrets et de mots abstraits, et a recours à des ressources variées pour en vérifier l'orthographe. Guidé par l'enseignant, il fait un retour réflexif sur la tâche et sur sa production. Il évalue, par exemple, sa capacité à planifier les étapes de production de son texte ou la pertinence de son plan au regard de l'organisation des idées et de la structure du texte.

Palier 5

1 – Communiquer oralement en français dans des situations variées

L'élève comprend des messages aux registres de langue variés, transmis à l'aide de différents supports, mais le sens d'expressions typiques de la langue orale ou de certains référents culturels lui échappe encore. Il produit également des messages dont le registre est approprié à la situation

et fait progresser aisément les échanges dans le cadre de discussions ou de travail en équipe. Au cours d'une présentation, il fait des descriptions claires, résume des informations simples ou complexes et ajoute des précisions en réponse aux questions posées par ses pairs ou l'enseignant. L'élève produit des énoncés à la forme et au contenu variés qui comportent encore des erreurs, principalement lorsqu'ils sont complexes. Il respecte les éléments prosodiques de la langue, et son discours est généralement fluide. Il s'autoévalue et, avec du soutien, détermine les aspects de ses interactions qu'il lui faut améliorer.

2 – Lire des textes variés en français

L'élève comprend la plupart des informations et des idées exprimées dans des textes dont le sujet est peu ou pas familier et qui sont plus complexes sur le plan de la densité de l'information. Le sens de certains éléments liés aux repères culturels lui échappe toutefois encore. L'élève recourt, de façon autonome, à différentes stratégies pour construire le sens du texte. Il démontre sa capacité à expliquer et à interpréter des informations contenues dans un texte, une carte ou un tableau en répondant à des questions qui exigent une réponse relativement élaborée. Il commente divers aspects du texte et résume ou reformule des informations tirées de divers textes lus en vue de productions orales ou écrites. Il fait un retour réflexif sur la façon dont il planifie, gère et réalise la tâche ainsi que sur la pertinence des stratégies utilisées.

3 – Écrire des textes variés en français

L'élève produit une variété de textes plus complexes sur le plan de l'organisation et de la densité de l'information. Il présente des idées et des informations de façon détaillée et justifie son opinion dans des textes caractérisés par un style plus personnel. Il peut reformuler ou résumer les informations tirées d'un document et les intégrer à son propre texte. L'élève développe ses idées et les fait progresser dans des paragraphes et des textes bien organisés. Il utilise différentes structures de phrases complexes comportant encore des erreurs, mais qui affectent rarement la compréhension. Avec une aide ponctuelle, il recourt à des stratégies pour réviser et améliorer le contenu de son texte : il ajoute des détails ou retranche des informations redondantes afin de clarifier le sens de celui-ci. Il fait un retour réflexif sur la qualité de sa production et sur la pertinence des stratégies utilisées.

ANNEXE 2

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : Motivation de jeunes immigrants envers l'apprentissage du français langue de scolarisation en contexte de dynamique linguistique de la région montréalaise.

Chercheur responsable : Tania, Longpré, Candidate au doctorat, Université du Québec à Montréal (UQAM)

Membres de l'équipe : Valérie Amireault, PH.D, Université du Québec à Montréal (directrice de thèse)
François Pichette, PH.D, Université TÉLUQ (co-directeur de thèse)

Préambule

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche.

Avant d'accepter qu'il participe à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous à poser des questions ou à communiquer avec la responsable du projet.

Objectifs du projet

Notre recherche vise à dresser le parcours d'apprentissage du français d'immigrants adolescents allophones. Nous nous intéressons spécifiquement aux jeunes immigrants allophones arrivés au Québec après 13 ans et ayant appris le français en classe d'accueil ou en à la Formation générale des adultes en périphérie de Montréal. Nous voulons rendre compte de l'expérience d'apprentissage du français de ces adolescents, comprendre leurs motivations envers l'apprentissage du français.

Nature de la participation

Votre enfant sera amené à rencontrer la chercheuse responsable pour une **entrevue individuelle d'environ 30 minutes** qui se déroulera à l'école de votre enfant, dans un local adjacent à sa classe. L'entrevue individuelle portera sur son parcours d'apprentissage du français et ses motivations à l'apprentissage du français. L'entrevue sera enregistrée audio-numériquement pour les fins de la recherche. La date et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec la chercheuse responsable, mais elle se déroulera pendant le temps de classe.

Lorsqu'il aura terminé, votre enfant pourra retourner en classe. La transcription que l'on fera de son entrevue ne permettra pas d'identifier votre enfant.

Par la suite, votre enfant sera invité à répondre à un **questionnaire écrit**, qui se fera lui aussi directement à l'école, pendant le temps de classe, toujours sous la supervision de la chercheuse responsable. Le questionnaire porte sur le parcours linguistique de votre enfant, son parcours d'apprentissage du français au Québec et demande des informations sociodémographiques personnelles (âge, langue maternelle, pays d'origine, etc.). Votre enfant aura besoin d'environ **30 minutes** pour y répondre et il répondra à ce questionnaire dans un local adjacent à sa classe.

Avantages

La contribution de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances au sujet du parcours de francisation des jeunes immigrants au Québec. Votre enfant aura aussi l'occasion de pratiquer le français avec la chercheuse principale.

Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à sa participation à cette recherche. Les activités qui lui sont proposées sont similaires à celles qu'il rencontre dans une journée de classe ordinaire. Néanmoins, soyez assuré que l'équipe de recherche demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation.

Compensation

Aucune rémunération ni compensation n'est offerte pour la participation de votre enfant à la recherche.

Confidentialité

Il est entendu que tous les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Ses données de recherche ainsi que son formulaire de consentement seront conservés séparément dans un classeur fermé à clé auquel seule la chercheuse responsable aura accès. Afin de protéger l'identité de votre enfant et la confidentialité de ses données, il sera toujours identifié par un code alphanumérique. Ce code associé à son nom ne sera connu que de la responsable du projet. L'enregistrement audio de son entrevue sera effacé au terme du projet, une fois que les transcriptions seront analysées.

Participation volontaire et droit de retrait

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe au projet, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation, en tout temps, sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données le concernant seront détruits.

Pour les enfants qui ne participent pas au projet, des exercices (ou activités) leur seront proposés en classe par leur professeur.

La responsable du projet peut aussi mettre fin à la participation de votre enfant, sans votre consentement, s'il estime que son bien-être ou celui des autres participants est compromis ou bien s'il ne respecte pas les consignes du projet.

Responsabilité

En acceptant que votre enfant participe à ce projet, vous ne renoncez pas pour lui à aucun de ses droits ni ne libérez les chercheurs, ou l'institution impliquée de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources

Vous pouvez contacter la responsable du projet (Tania Longpré) au numéro 438 523-7208, ou encore sa directrice de recherche (Valérie Amireault, 514 987-3000, poste 2077) pour des questions additionnelles sur le projet ou pour discuter des conditions dans lesquelles se déroule la participation de votre enfant.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information, vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro 514 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : cierreh@uqam.ca.

Pour toute question concernant les droits de votre enfant en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM, Courriel: ombudsman@uqam.ca; Téléphone: 514 987-3151.

Remerciements

La collaboration de votre enfant est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Signature(s) : En tant que parent ou tuteur légal de _____ [prénom et nom de l'enfant], je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que la participation de mon enfant implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour discuter avec mon enfant de la nature de son implication. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter la responsable du projet afin de poser toutes les questions concernant sa participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que sa participation à ce projet est volontaire et que je peux ou qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche.

Signature de l'enfant (optionnelle) :

Date :

Signature du parent/tuteur légal :

Date :

Nom (lettres moulées) :

Coordonnées et adresse courriel :

Déclaration de la chercheuse responsable:

Je, soussignée, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées : Tania Longpré (438) 523-7208

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au représentant légal de l'enfant

ANNEXE 3

QUESTIONNAIRE

Renseignements sociodémographiques

1. Es-tu un homme ou une femme? Homme Femme Préfère ne pas répondre
2. Quel âge as-tu? 13 14 15 16 17 18 19 20
3. À quel âge es-tu arrivé(e) au Québec? 12 13 14 15 16 17 18
4. Quelle est ta langue maternelle? (Coche plusieurs choix au besoin)
 Anglais Arabe Cantonnais Espagnol Mandarin Vietnamien
 Créole Turc Pendjabi Ourdou Tagalog Russe
 Autre (pourrais-tu préciser?) : _____
5. Dans quel pays es-tu né(e)? _____
6. As-tu habité dans un pays autre qu'ici et ton pays de naissance? Oui Non
Si oui, dans quel pays? _____ Pendant combien de temps? _____
7. Parlais-tu un peu le français lorsque tu es arrivé au Québec? Oui Non
 - a) Si oui, selon toi, quel était ton niveau?
 Débutant Intermédiaire Avancé
 - b) Si oui, de quelle façon as-tu appris le français avant d'arriver au Québec?
 À l'école, dans un autre pays (pays d'origine ou autre), pendant ____ an(s)
 Avec ma famille, à la maison
 Par moi-même, sur Internet
 Dans un cours parascolaire (à l'extérieur de l'école, cours privés)
 Autre (pourrais-tu préciser?) : _____
8. À ton arrivée au Québec, tu étais capable de ...
 - ...comprendre le français oral?**
 Pas du tout Un peu Bien Très bien
 - ...parler français?**
 Pas du tout Un peu Bien Très bien
 - ...lire en français?**
 Pas du tout Un peu Bien Très bien
 - ...Écrire en français?**
 Pas du tout Un peu Bien Très bien

9. À ton arrivée au Québec, tu connaissais la culture québécoise...
 Pas du tout Un peu Bien Très bien

10. Parlais-tu anglais avant d'arriver au Québec? Oui Non
Si oui, quel est ton niveau, selon toi?
 Débutant Intermédiaire Avancé

11. Dans quelle langue es-tu allé à l'école dans ton pays d'origine? _____

12. As-tu appris une autre langue excepté ta langue maternelle à l'école? Oui Non
Laquelle ou lesquelles? _____

13. Tes parents parlaient-ils français en arrivant au Québec? Oui Non

14. Tes parents ont-ils suivi/suivent-ils présentement des cours de francisation? Oui Non

Parcours scolaire : la classe d'accueil (ILSS)

15. As-tu fréquenté la classe d'accueil (ILSS)? Oui Non

[Si tu n'as pas fréquenté la classe d'accueil (ILSS) passe à la question 18.]

Si oui, pendant combien de temps as-tu fréquenté la classe d'accueil?

- | | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 0-3 mois | <input type="checkbox"/> 4-6 mois | <input type="checkbox"/> 7-9 mois |
| <input type="checkbox"/> 10-12 mois | <input type="checkbox"/> 13-15 mois | <input type="checkbox"/> 16-18 mois |
| <input type="checkbox"/> 19-21 mois | <input type="checkbox"/> 22-24 mois | <input type="checkbox"/> Plus de 24 mois |

16. Comment as-tu trouvé ton expérience en accueil?
 Très insatisfaisante Insatisfaisante Correcte Satisfaisante Excellente
Qu'est-ce que tu as aimé le plus de ton expérience en accueil?

Qu'est-ce que tu as aimé le moins?

17. Comment était ta relation avec ton/tes enseignant(s) d'accueil?
 Mauvaise Passable Correcte Bonne Excellente

Peux-tu expliquer ta réponse?

Parcours scolaire :
Éducation des adultes / FGA

18. **[Si tu n'as pas étudié à l'éducation des adultes, passe à la question 22.]**

Comment trouves-tu l'éducation des adultes?

Je déteste cela Je n'aime pas ça Correct Bien Très bien

19. **[Si tu n'as pas étudié à l'éducation des adultes, passe à la question 22.]**

Sens-tu que tu avances dans ton apprentissage du français dans ce programme?

Lentement Pas assez vite Moyen J'avance J'avance très vite

20. **[Si tu n'as pas étudié à l'éducation des adultes, passe à la question 22.]**

Comment sont tes relations avec les enseignants de l'EDA?

Mauvaises Passables Correctes Bonnes Excellentes

Peux-tu expliquer?

21. **[Si tu n'as pas étudié à l'éducation des adultes, passe à la question 22.]**

Si tu avais eu le choix, aurais-tu préféré poursuivre tes études au secondaire?

J'aurais choisi l'école secondaire J'aurais choisi l'éducation des adultes

Peux-tu expliquer ta réponse?

22. Maintenant, tu es capable de ...

...comprendre le français oral?

Pas du tout Un peu Bien Très bien

...parler français?

Pas du tout Un peu Bien Très bien

...lire en français?

Pas du tout Un peu Bien Très bien

...Écrire en français?

Pas du tout Un peu Bien Très bien

23. Maintenant, tu connais la culture québécoise ...
 Pas du tout Un peu Bien Très bien
Que voudrais-tu connaître? _____

24. Dans quelle mesure est-ce que parler et comprendre le français est important pour toi?
 Pas du tout important Pas important Important Très important Essentiel

25. Dans quelle mesure est-ce qu'écrire et lire le français est important pour toi?
 Pas du tout important Pas important Important Très important Essentiel
Pourquoi? _____

26. Dans quelle(s) situation(s) le français peut t'être utile? De quelle manière?

27. a) Quels sont tes objectifs personnels ou professionnels à plus ou moins long terme?

b) De quelle manière la maîtrise du français pourrait t'aider à atteindre tes objectifs, selon toi?

28. Après tes études secondaires, veux-tu continuer tes études? Oui Non
Si oui, que veux-tu faire?
 Faire un diplôme d'études professionnelles (DEP) en français
 Faire un DEP en anglais
 Aller au cégep en français
 Aller au cégep en anglais
 Autre (pourrais-tu préciser?) : _____

Merci beaucoup de ta participation! Aurais-tu d'autres commentaires à ajouter sur ton expérience d'apprentissage du français? Tu peux écrire tes commentaires sur les lignes qui suivent :

Si tu es intéressé(e) à me donner plus de détails en entrevue, s'il-vous plait indique-le moi, il me ferait plaisir de te rencontrer ☺

Tes coordonnées si tu veux faire l'entrevue : _____

Merci beaucoup de ta participation ☺ Aurais-tu d'autres commentaires à ajouter sur ton expérience d'apprentissage du français? Tu peux écrire tes commentaires sur les lignes qui suivent :

ANNEXE 4

CANEVAS D'ENTREVUE

1. Peux-tu me parler de ton parcours et de ton apprentissage du français avant d'arriver au Québec?
2. Qu'est-ce qui a fait que tu as décidé, avec tes parents ou non, de poursuivre tes études en français plutôt qu'en anglais? *Si le répondant a moins de 16 ans, passer à la Q3.*
3. Comment est ton expérience en classe d'ILSS/Francisation? *Poser les deux si l'apprenant a fréquenté les deux secteurs.*
4. Qu'est-ce que tu aimes le plus/le moins en classe d'ILSS/**Francisation**?
5. Comment sont tes relations avec les enseignants en ILSS/**Francisation**?
6. Parle-moi de ton apprentissage du français en classe d'ILSS/**Francisation**. Qu'est-ce qui est facile? Qu'est-ce qui est difficile? Qu'est-ce qui pourrait être fait pour améliorer ton apprentissage de la langue?
7. Es-tu en contact avec des francophones à l'école ou à l'extérieur de l'école? Peux-tu me donner des détails de tes relations avec des francophones ou des Québécois?
8. Comment la classe d'ILSS/**Francisation** te permet de développer tes compétences? Quelles activités de la classe d'accueil sont particulièrement utiles pour développer ces compétences?
 - a) En écriture?
 - b) En lecture?
 - c) En production orale?
 - d) En compréhension orale?
9. Connais-tu bien la culture québécoise? Est-ce important pour toi? Est-ce que la classe d'ILSS/**Francisation** te permet de découvrir la culture québécoise? Comment?
10. Aurais-tu des suggestions pour améliorer l'expérience en classe d'ILSS/**Francisation**?
11. Aurais-tu autre chose à ajouter sur ton expérience en accueil/**Francisation**?
12. Est-ce que l'apprentissage du français est important pour toi? Pourquoi?
13. Penses-tu que le français sera utile dans ton avenir? Comment? Pourquoi?

ANNEXE 5

VERBATIM D'UNE ENTREVUE EN PRÉSENTIEL

« LAURA », 2 DÉCEMBRE 2020 (DURÉE 15:36)

Q : J'aimerais savoir comment ça été ton parcours et ton apprentissage du français avant d'arriver au Québec?

R : Premièrement, je venais au Canada en 2016 avec ma mère et mes deux sœurs. Pis, euh... après ça j'ai passé en francisation pendant comme... je dirais trois ans, quand je suis arrivée, je parlais pas français, donc euh... je savais comme les bases, comme « bonjour » et « merci ». Pis, j'ai habité à Mascouche, pis présentement aussi. Mon père habitait déjà au Canada, donc il avait déjà acheté une maison. Pis on est venu le rejoindre. On est venus directement du Rwanda, j'avais commencé mon secondaire un dans mon pays, pis c'est ça là.

Q. Comment est ton expérience en classe d'accueil?

R : Je ne suis plus à l'accueil, j'ai terminé. Je suis au régulier, en secondaire cinq, depuis le mois de septembre. J'ai passé trois ans en accueil. Disons que, la première année était difficile. C'était difficile de communiquer avec les profs pis avec les amis. Des fois, certains amis pouvaient parler en anglais, ça m'aidait. Puis la deuxième année, je commençais à m'habituer avec tout pis à comprendre. La troisième, je pensais que mon oral était bien, mais je devais quand même améliorer mon grammaire pis mon écriture. Je devais améliorer ça. J'ai compris pourquoi j'ai resté trois ans, c'était mieux de rester pour moi, pour améliorer, le niveau que je pensais que j'étais était pas vrai. Il fallait que je reste une troisième année.

Q : Qu'est-ce que tu aimes le plus dans la classe d'accueil? Qu'est-ce que tu aimes le moins?

R : Je dirais que l'ambiance en classe. C'était super, tout le monde se comprenait même si on ne se comprenaient pas, on se trouvait des amis facilement, on trouvait des façons de se comprendre. Je pense pas que j'ai détesté quelque chose... ni que je n'ai pas aimé ou moins aimé, rien vraiment. Tout était correct.

Q : Comment sont tes relations avec tes enseignants?

R : Je dirais que nos relations étaient bien. On était proches. Ils nous parlent comme si on est des amis, ils essaient de nous comprendre. J'ai eu plusieurs profs avec des niveaux différents. Je changeais à tous les niveaux de profs, je pense que j'ai eu quatre profs, mais je ne me souviens pas trop, peut-être trois.

Q : Parle-moi de ton apprentissage du français en classe d'accueil. Qu'est-ce qui est facile? Qu'est-ce que tu trouves plus difficile? Qu'est-ce qui pourrait être fait pour améliorer ton apprentissage de la langue?

R : Mon français oral était bon... mais l'écriture ça me manquait, c'était plus difficile, et la lecture aussi. L'écriture était plus difficile, j'ai trouvé aussi la lecture difficile aussi, mais pas de la même façon. On parlait beaucoup mais on écrivait moins. Je comprenais pis je parlais bien, mais pas lire et écrire.

Q : Es-tu en contact avec des francophones à l'extérieur de l'école ou d'autres québécois? Peux-tu me donner des détails de tes relations avec des francophones ou des québécois?

R : Je dirais que oui... La première année je ne me suis pas trouvé d'amis à l'extérieur de la classe. La troisième année en accueil avec les intégrations, j'ai commencé à me faire des amis québécois qui ne sont pas en accueil.

Q : Dans quel cours tu as fait des intégrations?

R : Euh... ils ont commencé avec histoire, puis math et anglais... mais je parlais déjà anglais quand je suis arrivée ici. Les autres étudiants ne me comprenaient pas, je me demandais pourquoi, je me demandais qu'est-ce qui se passe. J'essayais d'expliquer mais ils comprenaient pas tout, parce que le français c'est pas ma première langue, mais ils étaient patients.

Q : Comment la classe d'accueil te permet de développer tes compétences? Quelles activités que tu fais dans la classe d'accueil sont particulièrement utiles pour pratiquer l'écriture, par exemple?

R : Je dirais comme... la chose qui me faisait écouter les émissions, par exemple les Simpson, pis on écoutait des dialogues pis... pour mon français on faisait parfois de la lecture en classe. Ils nous donnaient un livre pis on essayait de lire, ça m'a beaucoup aidée.

Q : Est-ce que tu crois que tu pourrais encore améliorer certaines compétences?

R : Oui, encore l'écriture et la lecture. Les textes sont souvent difficiles, je comprends pas toujours le sens de tout et je sais que je dois améliorer ça. Je lis plus de livres et j'écoute plus de films en français pour m'aider.

Q : Est-ce que tu connais des choses sur la culture québécoise? Par exemple les sports, les traditions, la musique...

R : Euhm... je pense les danses, quand on est allé à la cabane à sucre. Ils nous ont fait découvrir certaines choses, comme les danses. On a aussi écouté des émissions drôles...des émissions québécoises mais je ne me souviens pas du nom... Désolée. Quand tu habites quelque part, c'est important que tu connaisses des choses, que tu apprennes quelques trucs sur la place où tu

habites. Par exemple, on est partis des fois à Montréal pour visiter des musées et le métro, je pense que c'est ça. Ouais, c'est ça.

Q : Est-ce que tu aurais des suggestions pour améliorer la classe d'accueil?

R : Hum...je suis pas sûre, mais je dirais... juste comme améliorer les activités, pas juste pour s'amuser, mais pour apprendre quelques trucs... les élèves aiment ça et c'est comme ça qu'on apprend. Moi, j'ai vraiment aimé mon expérience, parce que ça me permet de savoir plusieurs choses sur plusieurs cultures, avec des élèves de différents pays et ça m'intéresse maintenant de visiter les autres pays. Je ne sais pas ce qu'on pourrait améliorer, seulement plus d'activités.

Q : Est-ce que c'est important pour toi d'apprendre le français?

R : Ouais! Je dirais que c'est important. Parce que... je veux étudier pour devenir infirmière et ça va m'aider à communiquer avec tout le monde et pour ça va m'aider de bien parler et écrire et lire en français.

Q : Penses-tu que le français sera utile dans ton avenir? Comment, pourquoi?

R : Juste pour m'exprimer j'pense. M'exprimer avec les gens, pour le travail surtout aussi. Vraiment, surtout pour le travail.

Q : Quelles ont été tes principales motivations pour apprendre le français?

R : Euh... je dirais rencontrer des nouvelles personnes et me faire des amis. Ça m'a motivée surtout pour trouver des nouveaux amis et communiquer avec les autres.

Q : Comment ça s'est passé ton arrivée au régulier? Comment se passent tes cours?

R : J'étais prête. Avec les intégrations, je savais ce qui m'attendais et que j'aurais beaucoup plus de travaux, en francisation c'est plus facile, mais au régulier on a moins de temps libres, on a beaucoup de choses à faire, beaucoup de travaux.

Q : Est-ce que quelque chose de différent aurait pu être fait pour faciliter ta transition entre les deux secteurs?

R : Non, c'était parfait. Avec les intégrations c'était assez.

Q : Tu veux faire des études au cégep en anglais ou en français?

R : En français. Parce que je trouve que j'ai eu besoin de beaucoup de temps pour apprendre le français, donc je dois l'utiliser encore plus.

Q : Merci de m'avoir parlé aujourd'hui. On va pouvoir retourner en classe. Bonne journée!

ANNEXE 6

ARBRE DE CODAGE (NŒUDS)

Nœuds	Thèmes	Sous-thèmes
Apprentissage des compétences (compr. écrite)	5	0
Apprentissage des compétences (compr. orale)	6	3
Apprentissage des compétences (product. écrite)	10	5
Apprentissage des compétences (product. orale)	4	3
Apprentissage de la culture scolaire québécoise	1	1
Apprentissage d'une autre langue	3	1
Apprentissage plus facile que l'anglais	1	0
Choix du secteur linguistique	4	3
Classes régulières/transition classes régulières	5	2
Compétences culturelles et interculturelles	3	4
Culture québécoise	23	7
Environnement social	8	6
Francisation des adultes	7	3
Importance d'apprendre le français	18	4
Motivation	12	7
Oral facile mais difficulté en écriture	3	4
Outils pour faciliter les apprentissages	15	8
Pandémie	4	6
Parcours scolaire en ILSS	33	7
Formation générale des adultes	6	2
Plurilinguisme	3	1
Préférence de secteur (FGJ/FGA)	4	3
Racisme/discrimination	3	1
Relations avec les enseignants	5	2
Représentations/perceptions	8	3
Trajectoires linguistiques et migratoires	14	5

ANNEXE 7

ARBRE DE CODAGE D'UN NŒUD

