

RECHERCHE

L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE/DE SCOLARISATION EN CONTEXTE QUÉBÉCOIS: DE LA CLASSE D'INTÉGRATION LINGUISTIQUE SCOLAIRE ET SOCIALE À LA FRANCISATION DES ADULTES

Tania Longpré

Université du Québec à Montréal, Canada

Résumé

Cet article s'intéresse à 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 et ayant fréquenté un programme d'enseignement du français langue seconde, soit la classe d'intégration linguistique scolaire et sociale (classe d'ILSS) la formation générale des jeunes (FGJ) ou encore un programme de francisation des adultes immigrants en formation générale des adultes (FGA). La recherche de type exploratoire a été menée à l'aide d'une méthodologie mixte, soit une collecte de données par questionnaire (N=40) suivie d'une entrevue individuelle dirigée (n=12) et permet d'indiquer que dans l'ensemble, les répondants ont apprécié leurs parcours d'apprentissage du FLS/FLSco, mais, certains éléments pourraient être améliorés tel que l'enseignement de l'écriture ou du français parlé québécois.

Abstract

This article examines the learning experience of French as a second language/language of schooling (FLS/FLSco) for young allophone immigrants who arrived in Quebec between the ages of 13 and 17 and attended a French as a second-language teaching program, either the school and social linguistic integration class (ILSS class) at the Formation générale des jeunes (FGJ) or a francization program for immigrant adults at the Formation générale des adultes (FGA). The exploratory research was conducted using a mixed methodology, i.e., data collection by questionnaire (N=40) followed by a guided individual interview (n=12), and revealed that, on the whole, the respondents appreciated their FLS/FLSco learning pathways, but certain elements could be improved, such as the teaching of writing or of Québec spoken French.

Mots-clés

français langue seconde, français langue de scolarisation, classes d'ILSS, classes de francisation des adultes, adolescents

Key-words

french as a second language, French as a language of schooling, linguistic, academic and social integration classes, francization classes for adults, teenagers

INTRODUCTION

En 2022, le Québec accueillait un nombre record de 68,700 immigrants permanents et 86,700 temporaires (MIFI, 2023). Quel que soit leur âge, les immigrants allophones qui ne connaissent pas le français ou qui ne le maîtrisent pas assez lorsqu'ils s'installent au Québec bénéficient de différentes mesures de soutien à l'apprentissage du français. Dans la région montréalaise, les enfants et adolescents inscrits au secteur de la formation générale des jeunes (FGJ) fréquentent habituellement une classe d'accueil, dite d'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) aussi appelée "classes d'accueil." Nous verrons dans la prochaine section qu'elle se décline en cinq modèles pédagogique¹.

Existant depuis 1969, ces classes permettent aux enfants et aux adolescents ne maîtrisant peu ou pas le français d'intégrer le système scolaire québécois, de se familiariser avec la culture québécoise et, surtout, d'apprendre ou de bonifier le français langue seconde/langue de scolarisation (FLS/FLSco) pour ensuite intégrer la classe régulière (MELS, 2007). Afin d'y parvenir, les jeunes se doivent d'atteindre un niveau qui leur permettra de fonctionner dans la vie quotidienne en français, mais surtout de poursuivre leur scolarisation dans la langue officielle de la province. 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). Une fois intégrés aux classes régulières, les jeunes pourront poursuivre leur parcours scolaire jusqu'à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES), s'ils le souhaitent. À l'extérieur de la région montréalaise ou des plus grandes villes, l'intégration directe en classe régulière est parfois préconisée puisque le bassin d'élèves ne maîtrisant pas ou peu le français est souvent insuffisant pour offrir des classes d'ILSS. Les grands adolescents âgés arrivés au Québec après l'âge de 13 ans n'ont pas toujours le temps d'atteindre un niveau suffisant en français afin d'intégrer la classe régulière et obtenir leur DES; c'est pour cela qu'ils peuvent aussi fréquenter, par choix ou par obligation, la formation générale des adultes (FGA) pour y parvenir, dans le programme de francisation des adultes.

Notons que peu de recherches s'intéressent aux classes d'ILSS, tant au primaire qu'au secondaire, mais aussi concernant l'expérience de grands adolescents dans le programme dit de francisation des adultes. Ainsi, les connaissances sur les parcours d'apprentissage du français langue seconde/de scolarisation (FLS/FLSco) des jeunes immigrants sont limitées. Cet article a donc pour objectif de présenter d'abord notre cadre conceptuel concernant la scolarisation des jeunes immigrants au Québec et les programmes de FLS/FLSco existant (1). Ensuite, nous exposerons la méthodologie de recherche utilisée dans le cadre de cet article (2) puis les résultats et les discussions (3).

¹ Veuillez noter que plusieurs sections de cet article sont tirées de la thèse de doctorat de l'auteure, intitulée *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*, soutenue à l'Université du Québec à Montréal en 2023 et ont été adaptés au contexte et à l'objectif de cet article.

1. SCOLARISATION DES JEUNES IMMIGRANTS AU QUÉBEC ET PROGRAMMES DE FLS/FLSCO

1.1. Dispositifs en contexte scolaire : le programme ILSS

Dans les écoles québécoises, cinq modèles pédagogiques différents sont offerts pour les jeunes ayant besoin d'apprendre ou de bonifier leur maîtrise du français (De Koninck & Armand, 2012, p. 42) : la classe d'accueil fermée, la classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration, l'intégration partielle en classe régulière², 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. Les jeunes rencontrés dans le cadre de notre recherche ont fréquenté le programme d'ILSS au secondaire, dans des classes d'accueil fermées, avec intégration partielle. Ce qui veut dire que les jeunes ont pu suivre certains cours dans les classes régulières lorsque l'équipe enseignante les considéraient prêts. Selon le MELS, le programme d'ILSS :

[...] 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)

Sous l'angle de l'intégration scolaire, la langue devient aussi un outil essentiel de scolarisation. Ainsi, Verdelhan-Bourgade précise (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. (p. 74)

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 ce programme a une durée « d'en moyenne vingt mois au secondaire et que la plupart du temps, la maîtrise du français qui est évoquée comme motif déterminant la durée du séjour en classe d'accueil » (p. 49). 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 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

² En contexte métropolitain français, on utilise plutôt le terme « classe ordinaire. »

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 suffisant en FLSco.

Afin d'intégrer la classe régulière au secondaire, il est suggéré (mais non prescrit) que l'élève atteigne le palier 4 sur 5, soit environ le niveau B2 (niveau avancé ou indépendant) du CECR, pour les compétences « Communiquer oralement en français dans des situations variées » et « Lire et écrire des textes variés en français. » Le document de références des paliers de niveau de langue pour le secondaire indique que généralement, l'élève répondant bien aux exigences des tâches associées au palier 4 peut réussir ses apprentissages dans les différentes disciplines du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2011, p.9). Cependant, les jeunes qui n'atteindront pas le palier 4 avant seize ans doivent souvent être transférés en FGA où ils pourront poursuivre leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco.

1.2. Les dispositifs centrés sur l'éducation des adultes

La francisation des adultes est offerte par le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) dans divers établissements d'éducation au Québec, que ce soit dans des centres de FGA au sein des centres de services scolaire, dans les cégeps³, dans les universités ou encore dans certains organismes communautaires, et ce, dès l'implantation du programme d'études ministériel « Francisation » (MELS, 2015). Ce programme vise « le développement de compétences langagières en français et le développement de la compétence interculturelle » (Gouvernement du Québec, 2011a, p. 1) et est basé sur le *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec* (Gouvernement du Québec, 2011a) et sur l'*Échelle québécoise des niveaux de compétences en français des personnes immigrantes adultes* (Gouvernement 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. L'*Échelle québécoise des niveaux de compétences en français des personnes immigrantes adultes* 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, 2011, p.1)

Bien que l'échelle comprenne 12 niveaux, le programme d'études n'en offre que 8, que ce soit au sein des centres de services scolaires ou encore des autres points de services du MIFI. Les niveaux 1, 2, 3 et 4 correspondent au stade débutant et les niveaux 5, 6, 7 et 8 au stade intermédiaire. Beaulieu & coll. (2021) 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

³ Le cégep est une particularité québécoise qui aurait comme équivalent le plus proche le lycée en France.

le seuil d'autonomie langagière à atteindre pour pouvoir occuper un emploi ou poursuivre des études en français (MIFI, 2019) » (p. 2). Notons que le niveau 8 équivaut au niveau B2 du CECR et que la totalité du programme peut être complétée en 1400h de formation, que celle-ci soit à temps plein ou à temps partiel, et que les cours sont offerts en journée ou en soirée. De plus, il est intéressant de savoir que le gouvernement du Québec offre une allocation de subsistance aux personnes inscrites au programme de francisation à temps plein : cette allocation peut atteindre 230\$ par semaine par apprenant adulte.

Le MELS (2015) 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. [II] s'adresse aux adultes allophones⁴ possédant au moins une scolarité de base et admissibles au service d'enseignement Francisation à l'éducation des adultes (p. 1).

En plus de l'enseignement des compétences reliées à la maîtrise de la langue française (production et compréhension orales et écrites) le programme favorise aussi l'intégration des personnes immigrantes à la société québécoise et prépare leur passage à des études subséquentes ou au marché du travail s'ils le souhaitent (MELS, 2015, p. 5) Les jeunes immigrants qui ne peuvent donc pas intégrer la classe régulière à la FGJ 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.

Concernant les transitions entre le secteur secondaire et la FGA, Archambault et coll. (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 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).

1.3. Synthèse des difficultés rencontrées par les adolescents dans les dispositifs d'accueil linguistique en FGJ ou FGA

Des recherches ayant été menées en didactique des langues soulèvent deux difficultés souvent rencontrées lors de l'apprentissage du FLS/FLSco au Québec, qu'elles soient liées à la littératie ou à celles de la maîtrise du français oral québécois. Les difficultés en lecture et en écriture des élèves allophones en classes régulières ont aussi été relevées par Dezutter et coll. (2021) dans une recherche. 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.

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 et coll. (2015) ont rencontré des jeunes fréquentant la FGA.

⁴ Au Québec, l'éducation des adultes est proposée aux adolescents à partir de 16 ans.

La difficulté la plus importante de cette étape de leur scolarisation semble être le français écrit/scolaire. De leur côté, Ouellet et coll. (2017) soulèvent que plusieurs jeunes immigrants allophones avec le français comme langue de scolarisation 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 coll. (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.

Des difficultés liées à la maîtrise du français québécois peuvent aussi être problématique pour les jeunes immigrants. En effet, au Québec, plusieurs recherches témoignent de certaines difficultés chez les apprenants adultes en lien avec le français québécois (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. Ce même constat a été relevé par Arias Palacio (2019) pour des adolescents en classe d'ILSS. En effet, sa recherche démontre 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 (2019) 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 poursuivant leur apprentissage du FLS/FLSco au Québec. D'autres difficultés peuvent être rencontrés par les adolescents lors de leur apprentissage du français : à ce sujet, la recherche doctorale de Bastien (2015) menée dans une école secondaire privée auprès de 627 élèves indique que des défis liés au lexique, au vocabulaire, l'orthographe grammatical sont aussi présents lors de l'apprentissage du français au secondaire.

Ces problématiques liées à l'apprentissage du FLS/FLSco ne sont pas spécifiques au Québec, mais ont été constatées dans plusieurs autres pays de la francophonie. Par exemple, 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. Paul (2016) souligne l'urgence, pour les élèves 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 » (p. 33). Ces différentes recherches soulignent que les structures d'intégration linguistique en France semblent aussi insuffisantes pour les adolescents immigrants.

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 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 & coll., 2013, p. 2). Une étude d'Evrard et coll. (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).

Afin de comprendre de manière plus précise les difficultés des jeunes migrants, nous avons décidé d'enquêter sur leur expérience d'apprentissage du FLS/FLSco dans un contexte particulier, le Québec. Cette recherche a été effectuée en périphérie montréalaise dans les deux programmes présentés précédemment, soit la classe d'ILSS au secondaire ou la francisation des adultes à la FGA et de documenter leur appréciation de leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco au Québec. La section suivante porte sur la méthodologie ayant été utilisée.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1. Choix de la méthodologie

Afin de parvenir à notre objectif, nous avons utilisé une méthodologie exploratoire mixte consistant à nous appuyer sur des données quantitatives et qualitatives afin de bonifier non seulement la méthodologie, mais aussi d'enrichir les résultats (Karsenti & Savoie-Zajc, 2000). La décision d'opter pour une méthodologie mixte est influencée par les travaux de divers auteurs (Byrne & Callaghan, 2013; Hiver, 2015; Molenaar, 2004) déplorant que plusieurs recherches sur l'apprentissage des L2, souvent quantitatives, ne donnent que très peu de détails sur l'apprenant. Ces auteurs incitent à donner davantage la parole aux apprenants. Creswell (2009), Teddlie et Tashakkori (2009) ainsi que Creswell et Plano Clark (2011, 2017) ont défini les conditions de recherche mixte. Ce type de conception est approprié lorsqu'il y a deux outils de collecte de données (qualitative et quantitative) 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 au Québec. Les deux collectes de données ont été effectuées séparément, à deux semaines d'intervalle. Par la suite, les données recueillies ont été analysées séparément, puis les résultats de ces analyses ont été combinés. Les données obtenues par questionnaire ont donc été enrichies par celles obtenues lors des entretiens.

Une première version du questionnaire et du canevas d'entrevue a été élaborée et une équipe d'expert a ensuite consulté les outils afin d'apporter des suggestions de modification, entraînant de légères modifications des outils (annexes 1 et 2). Deux prétests auprès de jeunes ne figurant pas dans l'échantillon ont été effectués. Une fois les outils prêts, nous avons rencontré les équipes-écoles de trois établissements de la banlieue montréalaise (une école secondaire et deux centres de FGA) afin de leur exposer le projet de recherche, puis, les jeunes ont été rencontrés.

Notons que les outils utilisés ont obtenu l'aval du comité éthique de l'Université du Québec à Montréal dans le cadre d'un programme de doctorat en Sciences de l'éducation.

2.2. Participants, échantillonnage et recrutement

Les participants sont de jeunes immigrants allophones (N=40) poursuivant leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco dans des établissements scolaires de la périphérie montréalaise. Chacun des répondants de cet échantillon intentionnel devait satisfaire aux quatre critères suivants : 1) être arrivé au Québec entre 13 et 17 ans; 2) fréquenter ou avoir fréquenté une classe d'ILSS ou avoir été dirigé directement en francisation des adultes; 3) être inscrit à un programme d'ILSS, de classe régulière ou de FGA et 4) avoir un français de niveau intermédiaire ou avancé, c'est-à-dire suffisant pour comprendre les outils de collecte données. Tous les participants ont complété le questionnaire écrit. 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, ayant coché sur le questionnaire qu'ils étaient volontaires pour poursuivre la recherche ont été rencontrés en entrevue individuelle. La moyenne d'âge des répondants est de 15,7 ans avec un écart-type de 1,8; l'âge minimum était de 13 ans (n=5) et l'âge maximum était de 20 ans (n=1). L'échantillon est composé à 50 % d'hommes et à 50 % de femmes. On peut observer qu'au total, 92,5% des répondants (n=37) ont fréquenté la classe d'ILSS au secondaire et que les autres avaient été inscrits directement à la FGA au programme de francisation des adultes (n=3). Les données sociodémographiques permettent de constater que les participants proviennent de 22 pays différents et parlent 13 langues. L'espagnol est la langue la plus parlée par 40% de l'échantillon.

2.3. Les outils de collecte de données

Le questionnaire élaboré et bâti par la chercheuse comporte 13 questions avec une section sociodémographique. Il est constitué des questions à choix multiples, des questions à développement court et long ainsi que des échelles de Likert. L'une des forces du questionnaire est qu'il permet de cibler 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 & Gagnon, 2016). Concernant les limites de l'outil, Dörnyei et Taguchi (2009), Gaudreau (2011) et Savoie-Zjac (2009) déplorent certaines lacunes du questionnaire, comme par exemple, le manque de sérieux des répondants conduisant à des réponses superficielles. De plus, les apprenants qui ne sont pas des locuteurs natifs de la langue dans laquelle est rédigé le questionnaire peuvent 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 & Taguchi, 2009).

L'entrevue dirigée comportait treize questions. Cet exercice présente aussi des forces et des limites. Charron (2004) indique qu'elle facilite 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, p.133) souligne « qu'une grande uniformité est attendue d'une entrevue à l'autre. » 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 rencontrés. 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 & Marceau, 2020). 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). La plus grande limite du questionnaire, qui provient de la désirabilité sociale, est aussi présente dans l'entrevue (Cambon, 2006). En effet, certains apprenants peuvent donner des éléments de réponses qu'ils pensent attendu. 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. Pour ce qui est de la transférabilité des outils, il serait possible de réutiliser le questionnaire et l'entrevue dirigée dans une autre région du Québec, avec des apprenants du même âge. En revanche, pour être utilisé dans un autre territoire géographique, les outils devront être modifiés.

2.4. Traitement des données

Concernant le traitement et l'analyse de nos outils de collecte de données, les logiciels Excel (colliger les données) et le logiciel R (analyses descriptives et de fréquence, statistiques descriptives) ont été mobilisés. Un test de rang signé de Wilcoxon a aussi été utilisé afin de vérifier la progression de chacune des compétences entre le niveau déclaré lors de l'arrivée en classe d'ILSS et celui lors de la présente étude. Afin de décrire les caractéristiques de l'échantillon, 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.

En ce qui concerne le traitement des données de l'entrevue individuelle, les étapes suivantes, suggérées par Corbière et Larivière (2020) ont été suivies :

1. transcription verbatim des 12 entrevues et multiples relectures;
2. attribution d'un pseudonyme à chacun des participants
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).
5. Présentation des données sous formes de tableaux (Miles et Huberman, 2003).

Pour mettre en évidence les thèmes et sous-thèmes abordés, une codification thématique des verbatims a été effectuée à l'aide du logiciel NVivo. La prochaine section présente certains résultats de notre recherche.

3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

3.1. Origines des élèves

Une fois les questions sociodémographiques analysées, nous permettant de mieux connaître nos participants quant à leur âge, leur langue maternelle et autres langues parlées et leur pays d'origine, par exemple, nous nous sommes intéressés à leur connaissance du français lors de leur arrivée au Québec et avons constaté que 52,5% d'entre eux ne connaissaient pas le français, et que leurs parents étaient 46,2% à ne pas non plus maîtriser le français. Tel que démontré par le tableau suivant :

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

Tableau 1 : Connaissance du français à l'arrivée au Québec

Concernant les autres jeunes, nous identifions deux autres types de trajectoires, soit la *trajectoire francoparlante* (25%) ou la *trajectoire bases en français* (22,5%). Les *francoparlants* sont majoritairement originaires d'Afrique subsaharienne, des Caraïbes ou du Magrheb. Bien qu'ils parlaient français lors de leur arrivée au Québec, les responsables du centre de services scolaire ont jugés que leur niveau de littératie (soit la compétence en lecture, en écriture ou encore les deux) étaient insuffisantes pour intégrer le secteur scolaire régulier. De plus, 22,5% avaient des bases en français, mais insuffisantes pour intégrer la classe régulière, autant dans les compétences orales (compréhension et production) que dans les compétences liées à la littératie. Une fois ces questions sociodémographiques analysées, nous nous sommes intéressée plus spécifiquement à leur appréciation de leur parcours d'apprentissage du français en classe d'ILSS ou encore à la FGA. L'analyse de nos données quantitatives et qualitatives indiquent que, dans l'ensemble, les répondants apprécient leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco, mais que certains éléments pourraient être améliorés.

3.2. Dispositif ILSS

Concernant le parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en classe d'ILSS, la majorité des jeunes rencontrés ont vécu positivement leur apprentissage de la langue et leur passage par la FGJ. 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.

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 comprendre⁵ (Laura, Q4).

Les jeunes immigrants apprécient majoritairement les intégrations partielles, c'est-à-dire de pouvoir fréquenter la classe régulière à certains moments, 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, tel que démontré dans l'extrait suivant :

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).

Plusieurs participants sont également reconnaissants d'avoir côtoyé durant leur parcours des enseignants et des collègues de classe ayant la même L1 qu'eux ou la maîtrisant, ce qui les a aidés à comprendre ou à traduire certaines informations stratégiques lorsque nécessaire. Nos résultats démontrent également que les relations avec les enseignants sont généralement positives, les jeunes les qualifiant de gentils, sympathiques, dignes de confiance, bons pédagogues et motivants. Les commentaires négatifs à leur égard sont très rares. Les tableaux suivants illustrent ces résultats :

⁵ Tous les extraits ont été retranscrits de façon verbatim (en incluant les erreurs).

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>Connaitre 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. Les tableaux proviennent de la thèse de doctorat inédite de Longpré (2023).

Tableau 2 : Ce qui a été préféré dans l'expérience en classe d'ILSS

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 trop longue du parcours, une impression d'exclusion ou de discrimination linguistique ou raciale de la part d'élèves des classes régulières, tel que démontré dans l'extrait ci-dessous :

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)

Concernant 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 francophones. D'autres, aussi, craignent de manquer de temps pour terminer leur parcours à la FGJ et être obligés de poursuivre à la FGA. Tel que le démontre le tableau suivant :

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

Tableau 3 : Ce qui a été le moins apprécié en classe d'accueil (ILSS)

Concernant les compétences linguistiques, les résultats indiquent que la compréhension orale est la compétence qu'ils déclarent maîtriser le mieux, suivie par la production orale, la compréhension écrite et la production écrite, cette dernière semblant poser plus de difficultés. Rappelons que la production écrite et la compréhension écrites 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 coll. (2021) montrant 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 PÉ, 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 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 et que la durée de leur passage au sein de ce programme est trop longue.

À propos de la maîtrise du français oral à leur arrivée au Québec, 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, 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.

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 (Julia, Q10).

Pour plusieurs, le français québécois est une composante de la culture québécoise et les résultats montrent que les jeunes immigrants adultes 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 la 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. Les résultats du test de Wilcoxon que nous avons effectué à l'aide des compétences auto-déclarées des jeunes rencontrées démontrent que les programmes dans lesquels ils ont étudié ont eu des effets bénéfiques sur les 4 compétences étudiées :

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

Tableau 4 : Progression entre les compétences déclarées à l'arrivée au Québec (Q8 et Q9) et lors de la passation du questionnaire (Q22 et Q23)

En ce qui concerne le développement des compétences visées par le MELLS pour la classe ILSS, il apparaît, que la compétence 1 (communiquer oralement en français dans des situations variées) est relativement bien acquise. 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 :

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).

Je n'ai jamais été en contact avec des francophones des classes régulières, je les vois, mais jamais de contacts (Luis, Q10).

Le manque de contact avec les jeunes Québécois est aussi présent chez Steinbach (2010a, 2010b, 2012, 2015) et chez 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 postsecondaire, tel que le souligne Laura :

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).

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 :

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).

Concernant les francophones, une différenciation pédagogique nous semble ici essentielle pour bien répondre aux besoins des deux trajectoires linguistiques rencontrées, soit les allophones et les *francophones*. 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)

3.3. Les classes en FGA

Concernant l'expérience d'apprentissage à la FGA, Les résultats suggèrent que la plupart des jeunes rencontrés ont apprécié leur passage en francisation des adultes immigrants à la FGA. Leurs représentations quant à leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco sont généralement positives et ils considèrent qu'ils progressent bien. Cependant, 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.

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

Tableau 5 : Filière où les répondants auraient choisi de poursuivre leurs études

Les répondants avaient ensuite à indiquer les raisons pour lesquelles ils préféraient telle ou telle filière et leurs commentaires ont été synthétisés dans le tableau suivant :

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>

Tableau 6 : Commentaires sur les préférences des filières

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 ceux de Potvin et coll. (2014) et de Voyer et coll. (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'offrent pas les établissements où s'est effectuée cette recherche, mais qui est proposé à Montréal. Or, la population étudiante immigrante à l'extérieur de l'île de Montréal ne cesse de croître. Ce type de formation répondrait donc davantage aux besoins de ces jeunes que la francisation des adultes ou la FGA (Potvin & coll., 2014; Voyer & coll., 2021).

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.

Les résultats de la présente étude font également écho à ceux de Ouellet et coll. (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. 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. Nos résultats soutiennent aussi ceux de Voyer et coll. (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.

4. ADAPTATION PÉDAGOGIQUE DES DISPOSITIFS D'ACCUEIL (ILSS ET FGA)

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 pour des adolescents ayant un fort désir de se faire des amis et de créer des liens sociaux avec les jeunes francophones. Les résultats d'Arias Palacio (2019) et de Steinbach (2010a et 2010b) témoignent du même désir, c'est-à-dire 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 à l'extérieur des classes destinées aux jeunes allophones. Il apparaît donc pertinent d'enseigner plus explicitement le français québécois et d'utiliser 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 hors-classe. 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.

Concernant l'enseignement de l'écriture, 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. Selon les résultats, comme les jeunes rencontrés aspirent souvent à faire des études postsecondaires, 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 semble 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 comprennent bien ce qui est attendu d'eux.

Il apparaît aussi très important d'effectuer plus d'activités de décroisement entre les filières et de jumelages intergroupes afin de permettre aux jeunes immigrants de rencontrer plus de personnes 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 nos résultats 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 & Lampron de Souza, 2022) ou encore à la FGA. Bien que les intégrations partielles des jeunes 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 filières. 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 entre les programmes d'apprentissage du FLS/FLSco plus fluides.

5. CONCLUSIONS

Au fil de cette recherche, il a été observé que les jeunes immigrants allophones comprennent l'importance cruciale du français pour leurs objectifs futurs, que ce soit sur le plan scolaire, académique, social ou professionnel. Ils démontrent une motivation et un engagement dans l'apprentissage du français. En tenant compte des aspirations des nouveaux arrivants à apprendre la langue usuelle des échanges quotidiens, il est essentiel que les cours de FLS/FLSco accordent une attention particulière au français québécois. Le Québec, en tant que terre d'accueil privilégiée, doit valoriser les parcours d'intégration scolaire et d'apprentissage du français langue commune pour les jeunes immigrants allophones. Il serait d'ailleurs fort intéressant de reproduire cette recherche dans d'autres régions du Québec, mais aussi ailleurs en francophonie afin d'étudier les parcours d'apprentissage du français chez les adolescents et jeunes adultes immigrants, en adaptant évidemment nos outils à un autre territoire.

RÉFÉRENCES

- Amireault, V. (2007). *Représentations culturelles et identité d'immigrants adultes de Montréal apprenant le français* [Thèse de doctorat non publiée]. Université McGill.
- Archambault, I., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., McAndrew, M., Tardif-Grenier, K., Amiraux, V. & 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 non-publiée]. Université du Québec à Montréal.
- 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), 129.
- Boucher, K. (2012). *Compréhension orale de variantes linguistiques des registres de langue du français québécois chez des allophones adultes en francisation* [Mémoire de maîtrise non-publiée]. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/4827/1/M12394.pdf>
- Byrne, D. & 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 non-publiée]. Université de Montréal.
- Cambon, L. (2006). Désirabilité sociale et utilité sociale, deux dimensions de la valeur communiquée par les adjectifs de personnalité. *Revue internationale de psychologie sociale*, 3-4(19), 125-151. <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2006-3-page-125.htm>
- 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. *Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français*, 114.
- Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 3(2), 95-108.
- Creswell, J.W & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2^e éd.). Sage Publications.
- Damay, S. (2018). *Attitudes envers le français québécois familial 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.
- 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. 1 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
- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in Second Language Research*. Taylor and Francis.
- Durussel, C., Corbaz, E., Raimondi, E. & 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>
- Fortin, M.-F. & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.

- Gallagher, F. & 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.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Gouvernement du Québec. (2011a). *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>
- 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
- Hiver, P. (2015). Attractor States. Dans Z. Dörnyei, A. Henry & P.D. MacIntyre (dir.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (p.20-28). Multilingual Matters.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP.
- Longpré, T. (2023) *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 de doctorat non publiée]. Université du Québec à Montréal.
- 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>
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- 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/PFEQ_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 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, 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/>
- 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.
- Ouellet, C., Dubeau, A., Dubé, F. & 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
- 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 non-publiée]. Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/23558>
- Paul, S. (2016). *L'enseignement du français comme langue seconde / langue de scolarisation (FLS / FLSco) aux élèves allophones nouvellement arrivés en France et scolarisés en classe ordinaire à l'école élémentaire*. [Thèse de doctorat non-publiée]. Université de Strasbourg. <https://seafire.unistra.fr/f/c6bb3f1903a241d0b2e7/>
- Peigné, C. (2007). Le parcours d'adolescents nouvellement arrivés dans la scolarisation française : l'accueil de l'autre à l'école. Dans J. Archibald & Chiss, J.-L. (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique* (p.331-348). L'Harmattan.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p.337-360). PUQ.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.123-147). Editions du CRP.
- Spaëth, V. (2015). Du FLE au 'français langue de scolarisation' : le sens de l'histoire? Dans J.-M. Defays, S. Hammami, M. Maréchal, D. Meunier, F. Saenen, A. Thonard & L. Wéry (dir.), *Transversalités, 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde, de 1995 à 2015 – volume 1* (p.235-250). Proximités didactiques.
- 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, 4154.
- 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. & 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.
- Van der Maren, J. M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels: éducation, (para) médical, travail social*. De Boeck Supérieur.
- 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 non-publiée]. 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.
- Voyer, B., Ouellet, C, Mercier, J.-P. & 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

ANNEXE 1

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?
 0-3 mois 4-6 mois 7-9 mois
 10-12 mois 13-15 mois 16-18 mois
 19-21 mois 22-24 mois 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?

ANNEXE 2

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?

L'auteure

Tania Longpré a terminé son doctorat en Sciences de l'Éducation à l'Université du Québec à Montréal. Elle enseigne en français langue seconde depuis l'obtention de son brevet d'enseignement en 2007. Titulaire d'un premier et d'un deuxième titre universitaire en didactique des langues secondes, elle s'intéresse surtout à l'apprentissage du français chez les nouveaux arrivants au Québec. Elle s'intéresse aussi aux pratiques pédagogiques des enseignants en français langue seconde, à la compétence interculturelle et à l'enseignement en milieu pluriethnique et plurilingue. Elle est maintenant chargée de cours et superviseuse de stage dans plusieurs universités. Les données présentées dans cet article sont issues de sa thèse soutenue en septembre 2023.

longpre.tania@uqam.ca