

cjsae

the canadian journal for the study of adult education

la revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

rcééa

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

Maryse Potvin, Jacques Lavoie, Julie Larochelle-Audet et
Christiane Hamel

*The Canadian Journal for the Study of Adult Education/
La Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*
Editor-in-Chief: Donovan Plumb
www.cjsae-rceea.ca

26,3 May/mai 2014, 51-74
ISSN1925-993X (online)

© Canadian Association for the Study of Adult Education/
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes
www.casae-aceea.ca

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

Maryse Potvin

Université du Québec à Montréal

Jacques Lavoie

Commission scolaire de Montréal

Julie Larochelle-Audet

Université du Québec à Montréal

Christiane Hamel

Commission scolaire de Montréal

Résumé

Depuis quelques années, les jeunes de 16 à 24 ans issus de l'immigration sont en croissance dans les centres d'éducation des adultes (CEA) pour terminer leurs études secondaires en Formation générale des adultes (FGA), principalement dans la région montréalaise. Un certain nombre de ces apprenants arrive à la FGA directement des classes d'accueil du secteur de la Formation générale des jeunes (FGJ). Cet article présente le programme Français de transition (FDT), mis sur pied à la Commission scolaire de Montréal à partir des besoins documentés des jeunes de 16 à 24 ans issus de l'immigration. L'article dresse un portrait des jeunes dans ce programme selon les perceptions de deux types d'acteurs : une trentaine d'enseignants des secteurs de la FGJ et de la FGA et les jeunes du programme FDT eux-mêmes, rencontrés à six reprises en 2008-2009 au sein d'un « groupe de discussion », et qui font état de leur parcours migratoire, social et scolaire. L'article met en évidence la complémentarité des données recueillies auprès de ces deux catégories d'acteurs.

Abstract

In recent years, youth aged 16 to 24 from immigrant families have been attending les Centres d'éducation des adultes (CEA) to complete their secondary education in Formation générale des adultes (FGA), mainly in the Montréal area. A number

*The Canadian Journal for the Study of Adult Education/
La Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes
26,3 May/mai 2014, 51-74
ISSN1925-993X (online)*

© Canadian Association for the Study of Adult Education/
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

of these learners come to the FGA directly from the sector providing general youth training classes, Formation générale des jeunes (FGJ). This article presents le programme Français de transition (FDT), established by the Commission scolaire de Montreal based on the documented needs of young people aged 16 to 24 from immigrant families. The article paints a portrait of youth in this program based on the perceptions of two types of actors: thirty teachers connected to the FGJ and FGA; and youth, themselves, in the FDT program, who met six times in 2008-2009 in a "focus group" and who report their migratory journey, both social and academic. The article highlights the complementarity of data collected from these two groups of participants.

Introduction et contexte

Les jeunes de 16 à 24 ans¹ issus l'immigration se retrouvent de plus en plus dans le secteur de la formation générale des adultes (FGA) pour poursuivre des études secondaires au Québec, notamment dans les régions de Montréal, de Laval et de la Montérégie. En 2006-2007, pour l'ensemble du Québec, 15 % des 83 373 apprenants de 16 à 24 ans fréquentant un Centre d'éducation des adultes (CEA) étaient issus de l'immigration (Carpentier et Santana, 2009). Les données produites sur la FGA par la Commission scolaire de Montréal (CSDM, 2007) évaluaient, pour la période 2001-2002 à 2005-2006, que les allophones représentaient 61,3 % de l'effectif scolaire total en FGA, tous services d'enseignement confondus. Selon ces données, plus de 70 % des allophones de 16 à 24 ans étaient inscrits en FGA aux 1^{er} et 2^e cycles du secondaire durant cette période. Un grand nombre arrive en FGA en continuité du secteur de la Formation générale des jeunes (FGJ), souvent directement des classes d'accueil (francisation) et en situation de « grand retard scolaire »². Certains auteurs soulignent le rôle de « déversoir » que semble jouer la FGA en recevant de plus en plus de jeunes en grande difficulté provenant des écoles secondaires (Doray et Bélanger, sous presse; Potvin et Leclercq, 2010).

-
- 1 Selon l'article 14 de la *Loi sur l'instruction publique*, un jeune doit fréquenter l'école au Québec « jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 16 ans ou au terme de laquelle il obtient un diplôme décerné par le ministre, selon la première éventualité » (Gouvernement du Québec, 2002). L'article 2.5 du régime pédagogique de la Formation générale des jeunes (MELS, 2009b, p. 20) dit qu'un élève de 16 ans inscrit dans le secteur des jeunes peut recevoir des services dans ce secteur si, dans l'année scolaire, il a la possibilité d'obtenir un diplôme ou de terminer les cours donnant des unités préalables à la formation professionnelle. L'école recevra du MELS une dernière année de financement pour cet élève jusqu'à 17 ans. On constate toutefois la présence d'élèves de 16 à 21 ans en enseignement secondaire public et privé en FGJ, et ce, dans toutes les régions du Québec (MELS, 2007).
 - 2 Selon le MEQ (1998, p. 32), les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire à leur arrivée « accusent *trois ans de retard ou plus* par rapport à la norme québécoise et doivent être considérés comme étant en difficulté d'intégration scolaire. Ce sont des élèves qui ont été peu ou non scolarisés, qui ont subi des interruptions de scolarité dans leur pays d'origine, qui ont connu une forme de scolarisation fondamentalement différente de celle qui a cours au Québec ». Ils ont vécu dans un pays en guerre ou un camp de réfugiés, ou ont eu peu accès à l'éducation pour des raisons culturelles, financières ou matérielles.

Selon les données sur les élèves nés à l'étranger du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), ceux de 24 ans et moins se concentrent dans certains services de formation en FGA, notamment au second cycle du secondaire (69,5 % des effectifs en 2006-2007). Les services de francisation et de préparation à la formation professionnelle attirent davantage les 25 ans et plus (Lavigne, 2008). Les jeunes immigrants de 16 à 24 ans en FGA qui obtiennent les services de francisation ou d'alphabétisation sont majoritairement arrivés récemment au Québec (première génération) et n'ont jamais fréquenté la formation générale des jeunes (FGJ). Dans les autres services, la tendance est inverse : la majorité des personnes sont passées par la FGJ, dont le tiers en continuité entre la FGJ et la FGA et environ les deux tiers avec une interruption d'au moins un an entre les deux secteurs.

Le service de francisation en FGA et les cours de français langue seconde ont été conçus pour permettre l'acquisition « d'habiletés de base en français oral et écrit » pour les personnes immigrantes « qui veulent acquérir et développer les habiletés langagières nécessaires à leur intégration au marché du travail, à la poursuite de leurs études ou à leur intégration dans les milieux sociaux et culturels francophones du Québec » (MELS, 2006b, Annexe B-8.1)³. Or plusieurs acteurs du milieu ont constaté que ce programme est moins adapté aux apprenants de 16 à 24 ans : ils poursuivent leur scolarité secondaire en français et ont besoin d'une maîtrise plus « académique » de la langue d'enseignement au Québec⁴. Dans le secteur des jeunes (la FGJ), dans les écoles secondaires francophones, les jeunes immigrants de moins de 16 ans peuvent bénéficier du programme Intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) en recevant la cote SAF (soutien à l'apprentissage du français)⁵, mais ce n'est pas le cas des jeunes immigrants de 16-24 ans qui fréquentent la FGA, car cette cote n'existe pas. En 2006-2007, la CSDM a donc décidé de développer le programme Français de transition (FDT), un programme équivalent au programme ILSS mais pour la FGA.

Le programme FDT s'adresse principalement aux élèves qui sont en âge de quitter le secteur de la FGJ (16 ans et plus) et qui éprouvent des difficultés en français susceptibles de freiner leur apprentissage au secondaire en FGA, voire de mener au découragement ou au décrochage. Les jeunes de 15 à 17 ans des classes d'accueil dans les écoles secondaires de la FGJ – qui regroupent annuellement environ 1 300 élèves depuis 2009 (CSDM, 2013) – constituent le bassin principal des participants à ce programme, mis sur pied dans deux centres d'éducation des adultes à la CSDM. Selon les données de la CSDM au 15 mai 2013 (CSDM, 2013), les 15 à 17 ans inscrits à l'accueil au 30 juin de l'année scolaire précédente étaient 543 en 2010-2011, 485 en 2011-2012 et 468 en 2012-2013. Leur nombre 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.

3 Voir plus spécifiquement l'article 11 du *Régime pédagogique de la formation générale des adultes* (MELS, 2014).

4 La maîtrise d'une langue seconde pour poursuivre une scolarité ou un parcours académique nécessite entre 5 et 7 ans d'apprentissage (Cummins, 1981).

5 Dès son inscription, l'élève peut recevoir la cote SAF. C'est au primaire que l'on compte le plus grand nombre d'élèves qui ont la cote SAF (Carpentier et Santana, 2009). Dans le secteur des jeunes, en 2007-2008, 17 486 élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ont bénéficié d'un soutien en francisation, soit une augmentation globale de plus de 30 % depuis 1998-1999.

En d'autres mots, le FDT est un programme transitoire entre les classes d'accueil en FGJ et les programmes de formation du secondaire en FGA. Il prépare les jeunes à réussir dans les différentes matières du secondaire et à obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES) grâce à une meilleure maîtrise du français, qui est la langue d'enseignement.

Problématique et cadre théorique

Comment ce programme a-t-il été conçu et en quoi répond-il aux besoins et aux caractéristiques des jeunes issus de l'immigration qui poursuivent leurs études secondaires en FGA? C'est la question centrale de cet article. Les données recueillies sont issues d'une recherche exploratoire et partenariale. Après un survol du programme FDT, nous présentons d'abord les données issues de la consultation menée auprès d'une trentaine d'enseignants des secteurs de la FGJ (classes d'accueil) et de la FGA (présecondaire, 1^{er} cycle du secondaire, francisation) par les responsables du réseau de la FGA à la CSDM, consultation qui visait à identifier les caractéristiques et les besoins des jeunes issus de l'immigration. Ensuite, nous relevons quelques caractéristiques des trajectoires migratoires, familiales, sociales et scolaires dégagées par les jeunes du programme FDT eux-mêmes, rencontrés à six reprises en 2008-2009 par l'intermédiaire de groupes de discussion organisés par des chercheurs de l'UQAM. L'article met en évidence la convergence des regards posés par ces deux catégories d'acteurs.

Si la population des jeunes issus de l'immigration en FGA s'accroît depuis une dizaine d'années, il existe peu de données quantitatives et qualitatives sur leur situation scolaire et leurs trajectoires (Potvin et Leclercq, 2010). Les indicateurs nationaux en FGA sont peu développés et la recherche québécoise sur les jeunes issus de l'immigration s'est concentrée jusqu'ici sur le secteur de la FGJ, en se penchant particulièrement sur les nouveaux arrivants, les classes d'accueil et l'intégration linguistique (Armand et De Koninck, 2012; McAndrew, 2001). Même pour le secteur des jeunes, les statistiques sur le cheminement et la réussite scolaires des jeunes issus de l'immigration, qu'ils soient de 1^{re} ou de 2^e génération, commencent à peine à être publiées au Québec (Chamberland et Mc Andrew, 2011; Mc Andrew, Ledent et Ait-Said, 2009). Jusqu'à tout récemment, les données relatives à leur performance scolaire en FGJ, qui utilisaient seulement la langue maternelle comme caractéristique des élèves (les « allophones »), montraient une situation scolaire globalement favorable, cernée le plus souvent par les résultats aux examens ministériels ainsi que par les taux de diplomation au secondaire (McAndrew, 2001)⁶.

Les données quantitatives et qualitatives forment aujourd'hui un portrait d'ensemble plus complexe sur les parcours scolaires des élèves issus de l'immigration. Les études tiennent compte de diverses variables, dont l'indice socioéconomique, l'âge d'arrivée dans le système, le pays de naissance, l'origine ethnique, la langue maternelle, l'appartenance à la 1^{re} ou 2^e génération et le passage en classe d'accueil. Selon diverses études, dont une étude exploratoire sur le cheminement et la réussite scolaires chez les jeunes issus de l'immigration

6 Il était difficile d'isoler les apprenants issus de l'immigration (de première ou de deuxième génération) d'origine haïtienne ou jamaïcaine par exemple, car ils déclarent le français ou l'anglais comme langue maternelle.

(MELS, 2008), les élèves de 2^e génération⁷ présentent le plus haut taux de réussite scolaire, à la fois par rapport aux élèves immigrants de 1^{re} génération et par rapport à l'ensemble des élèves. Ils redoublent moins au début du secondaire, quittent peu la FGJ et diplôment davantage au secondaire. Le rapport statistique du MELS (2006a), qui dresse le *Portrait scolaire des jeunes issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*, montre que les élèves issus de l'immigration du secteur des jeunes sont proportionnellement plus nombreux que l'ensemble des élèves à accuser un retard scolaire. « Cette différence est due au retard scolaire des élèves de première génération, puisque la proportion d'élèves de deuxième génération en retard est moins élevée que celle que l'on observe pour l'ensemble des élèves » (MELS, 2006a, p. 30). Le retard est plus important pour les garçons que pour les filles, et plus important pour les élèves du secondaire issus des Caraïbes et Bermudes et de l'Amérique Centrale. Enfin, le retard scolaire est plus important parmi les élèves nouvellement arrivés que parmi ceux qui n'en sont pas à leur première année dans le système scolaire québécois. Pour les élèves de 1^{re} génération, l'âge à l'entrée dans le système scolaire québécois a donc un impact significatif sur la réussite scolaire : « Plus les élèves de première génération arrivent tôt dans le système scolaire québécois, plus leurs chances de réussir augmentent » (MELS, 2008, p. 19).

On peut croire qu'une assez forte proportion des jeunes de 16 à 24 ans issus de l'immigration, ayant accumulé un certain retard scolaire en FGJ en raison de leur passage en classe d'accueil et d'une arrivée tardive dans le système scolaire québécois, se retrouve en FGA. Selon les données fournies par la CSDM (2007), seulement 5 % des élèves de 16 à 18 ans ayant reçu la cote SAF en 2003-2004 vont rester en FGJ⁸. Les 16 à 18 ans étaient 12 % en continuité de formation⁹ en 2008, ce qui signifie qu'ils sont passés directement de la FGJ à la FGA (CSDM, 2011). Nous n'avons pas les données pour les 18 à 24 ans.

Le MELS a effectué une analyse récente des élèves issus de l'immigration ayant obtenu la cote SAF au préscolaire et au primaire et étant pour une première fois en secondaire 1 en 2007-2008 (Carpentier, Sanchagrin et Santana, 2009). Il ressort de cette analyse que 78 % des élèves ayant reçu la cote SAF sont « à l'heure » (ou sans retard significatif) à leur première année en secondaire 1, contre 91 % pour les autres élèves. La cote SAF est donc associée à de plus fréquents retards au début du secondaire. Cependant, la majorité des élèves ayant reçu cette cote entre « à l'heure » au secondaire. On constate que plus un jeune reçoit un service de francisation (cote SAF) tôt dans le système scolaire, moins il accusera de retard une fois arrivé au 1^{er} secondaire (Carpentier, Sanchagrin et Santana, 2009). Il existe une forte association entre le moment où a été reçu la cote SAF et le retard à l'entrée au secondaire : pour les élèves qui ont reçu la cote SAF au préscolaire, le pourcentage de retard à l'entrée au secondaire est similaire à celui des élèves qui n'ont pas eu la cote SAF (90 %). Pour les élèves qui ont reçu la cote SAF au primaire, seulement 64 % sont « à l'heure » à leur entrée au secondaire.

7 Les élèves de première génération sont nés à l'étranger alors que les élèves de deuxième génération sont nés au Canada et ont au moins un de leurs parents qui est immigrant ou dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.

8 Certains peuvent aussi continuer leur scolarité en vertu du régime pédagogique des jeunes en fréquentant l'école Marie-Anne ou l'école Eulalie Durocher.

9 La continuité de formation est définie comme l'« inscription en FGA pendant la même année ou l'année suivant l'abandon de la FGJ » (CSDM, 2007).

Par contre, ceux qui ont reçu une cote SAF au secondaire diplôment moins en 5^e secondaire en 2006-2007 (58,3 % contre 77,4 % sans cote SAF), mais ils ne décrochent pas : un an plus tard, ils redoublent davantage en restant en FGJ (15,1 % contre 6,5 % sans cote SAF), ou ils se retrouvent plus souvent en FGA (18,4 % contre 9,8 % sans cote SAF). L'âge ou le niveau atteint lors de l'arrivée dans le système scolaire québécois sont les variables les plus déterminantes de leur parcours : parmi les élèves immigrants (1^{re} génération) de la 5^e secondaire en 2004-2005 et en 2006-2007 qui ont reçu la cote SAF au secondaire, ceux qui sont arrivés depuis 2 ans et moins diplôment beaucoup moins l'année suivante (20,4 %) que ceux arrivés depuis plus de 2 ans (67,7 %), mais ils persèverent toutefois à 67,6 % (Carpentier, Sanchagrin et Santana, 2009). Il apparaît donc « normal » qu'un élève immigrant arrivé en cours de scolarité secondaire prenne plus de temps pour diplômé, surtout s'il maîtrise peu le français.

En plus de la langue, plusieurs facteurs liés à l'expérience migratoire et familiale, au processus d'adaptation dans le pays d'accueil ou à la scolarisation dans le pays d'origine peuvent affecter le parcours scolaire des jeunes immigrants. Pour identifier ces facteurs dans le discours des jeunes, notre cadre théorique repose sur l'approche biographique, qui permet d'appréhender le rôle et les liens entre les événements et expériences de l'adulte et le sens qu'il leur attribue. Elle permet de saisir les changements relatifs aux caractéristiques personnelles, familiales, communautaires, scolaires, professionnelles et autres afin de saisir le cheminement des personnes rencontrées durant la recherche et l'influence relative de différents facteurs sur leurs parcours. Dans cette perspective, le concept de parcours socioscolaire est abordé comme un ensemble d'éléments objectifs et subjectifs (situations, relations, contraintes ou événements objectifs auxquels un sens subjectif est donné) impliquant le passé, le présent et le futur de la personne (Bélanger, Carignan-Marcotte et Staiculescu, 2007; Demazière et Dubard, 1997; Dubet, 1994). Autant les aspects personnels, familiaux ou socioculturels (capital culturel et social, dynamiques familiales et autres) que les aspects structurels et institutionnels peuvent faire partie des opportunités ou des contraintes objectives dans le parcours des apprenants.

Choisir une telle approche nous a mené à interroger les jeunes de la recherche sur deux périodes et deux dimensions de leur vie : les périodes pré- et post-migratoires ainsi que les facteurs d'adaptation sociale, culturelle et scolaire au Québec. Nous avons donc cherché à saisir, dans le regard que les jeunes portent eux-mêmes, les facteurs qui, selon eux, ont pu affecter leur parcours.

Notre intention est d'analyser d'une part comment les enseignants définissent les besoins des jeunes du programme FDT et, d'autre part, comment les élèves de ce programme parlent de leur parcours migratoire, social et scolaire et dans quelle mesure le programme FDT leur semble répondre à leurs besoins scolaires.

Méthodologie

Dans cet article, nous présentons deux types de données :

- Des données administratives et descriptives, issues d'une part des statistiques produites par le programme FDT à partir des dossiers des élèves inscrits et d'autre part des rencontres consultatives avec des enseignants de la FGJ et de la FGA de la CSDM sur les profils des besoins des jeunes immigrants dans l'objectif d'élaborer ce nouveau

programme pour les élèves immigrants qui poursuivent leur scolarité secondaire en FGA.

- Des données qualitatives, recueillies par des chercheurs de l'UQAM en 2008-2009 auprès d'un groupe de discussion formé d'une quinzaine de jeunes issus de l'immigration participant au programme FDT, lors de séances organisées au Centre Gédéon-Ouimet.

Notre approche est qualitative et inductive. La démarche utilisée pour cette recherche exploratoire auprès d'une quinzaine de jeunes qui poursuivaient ce programme en 2008 s'est appuyée sur la constitution d'un groupe de discussion qui produit sa propre analyse, participant ainsi à des objectifs formatifs, par les interactions uniquement en français des élèves du groupe qui étaient en processus intensif d'apprentissage du français. De manière inductive, nous avons laissé émerger du discours des jeunes le sens qu'ils donnent à leurs propres profils et besoins et aux impacts du programme FDT sur leurs apprentissages et leur parcours. Ils ont eux-mêmes dégagé les facteurs les plus significatifs de leur expérience liés à leur trajectoire migratoire, familiale et sociale et à leur scolarisation.

Au cours des années scolaires 2005-2006 et 2006-2007, une trentaine d'enseignants de la FGJ (classes d'accueil) et de la FGA (présecondaire, secondaire 1^{er} cycle, francisation) a été rencontrée par les responsables de la FGA à la CSDM. Le but de ces rencontres était d'obtenir un maximum d'informations sur ces jeunes immigrants adultes et d'identifier les raisons pour lesquelles ils éprouvaient de la difficulté à progresser une fois inscrits en FGA, afin de mettre sur pied le programme FDT. Les rencontres avec les enseignants étaient structurées autour de trois questions :

- Quelles sont les difficultés rencontrées par cette population scolaire?
- Quels sont les besoins de ces élèves?
- Quelles sont vos suggestions pour leur venir en aide?

Les réponses ont été consignées et analysées par les responsables de la FGA afin de construire le programme FDT.

Par ailleurs, certains élèves de ce programme ont accepté de faire partie d'un « groupe de discussion et d'analyse ». Ils avaient un profil sociodémographique assez similaire aux données administratives d'ensemble : il s'agissait surtout de garçons (11 garçons et 4 filles), âgés de 16 à 21 ans au début des rencontres du groupe en 2009, et tous arrivés au Québec depuis moins de 5 ans. La plupart étaient arrivés à 15 ans (27 %) et à 16 ans (33 %). Ils étaient originaires de pays fort diversifiés : Congo (3), Cuba (2), République dominicaine (2), Afghanistan (1), Liban (1), Cambodge (1), Algérie (1), Mexique (1), Colombie (1), Guatemala (1) et Venezuela (1). Les jeunes de 16 ans étaient majoritaires (29 %), suivis des 18 ans et 19 ans (21 % chacun). Ils étaient d'origine sociale relativement modeste : leurs parents occupaient des emplois semi-qualifiés dans leur pays d'origine, sauf pour certains jeunes réfugiés (père écrivain, mère enseignante...).

Un canevas d'entretien de groupe a été conçu autour de deux axes thématiques : la trajectoire migratoire, sociale, familiale et la trajectoire scolaire. Plusieurs dimensions de ces deux axes constituaient des sous-thèmes servant à relancer la discussion avec les jeunes : les facteurs pré- et post-migratoires, le projet migratoire et l'adaptation de la famille au Québec, le parcours scolaire dans le pays d'origine et au Québec, le programme FDT, les préjugés et discriminations au Québec, le travail, les opportunités et projets d'avenir.

Nous ne présentons ici que quelques éléments liés aux parcours migratoires, sociaux et scolaires pour dégager leur profil de besoins, en nous attardant particulièrement sur leurs perceptions du programme FDT.

Les chercheurs ont rencontré les jeunes une fois par mois pendant 6 mois pour discuter de leur trajectoire migratoire, sociale, familiale et scolaire. Chaque rencontre durait environ 1,5 heure et il avait été convenu avec l'enseignante responsable du programme FDT que la participation des jeunes faisait partie de leur processus d'apprentissage. Certaines thématiques discutées lors de ces rencontres ont fait l'objet de dissertation dans leur cours de français. Une synthèse de la rencontre précédente était présentée aux jeunes au début de chaque nouvelle séance de discussion. Les entretiens de groupe ont tous été enregistrés, retranscrits puis traités selon une démarche classique d'analyse de contenu, sans l'aide de logiciel : analyse thématique (découpage par axe thématique et sous-thème), repérage des unités de sens pertinentes dans chaque entrevue de groupe, attention portée aux dimensions émergentes et imprévues dans le canevas (Blanchet et Gotman, 1992). Les deux grands axes thématiques (parcours migratoire, familial et social, parcours scolaire) ont permis de mettre en évidence l'articulation des différents facteurs tels qu'ils ont été analysés par les jeunes. Les extraits sont reproduits tels quels, en reprenant la manière de parler propre aux jeunes, sans correction de leur français.

Les chercheurs se sont conformés aux exigences de l'éthique en recherche (consentement éclairé, possibilité de retrait, confidentialité, anonymat), depuis la phase de l'information aux participants jusqu'à l'analyse des données. Soulignons cependant que tous les jeunes ont voulu que leur prénom soit utilisé dans les publications sur cette étude.

Résultats

Perception des enseignants sur les besoins des élèves issus de l'immigration en FGA

En 2005, à l'issue de diverses rencontres dans les CEA offrant la francisation et dans le réseau de la FGA, les enseignants, gestionnaires et professionnels ont fait le constat d'une augmentation notable du nombre de jeunes provenant des classes d'accueil de la FGJ. Par ailleurs, ils ont aussi constaté que les profils de cette population scolaire reflètent des besoins en formation qui vont bien au-delà d'un apprentissage fonctionnel ou communicatif du français. Leurs perceptions de ces profils rejoignent d'ailleurs les données tirées des dossiers des élèves qui s'inscriront en FDT, ainsi que celles issues de l'étude exploratoire de Potvin et Leclercq (2010) menée auprès de 104 jeunes et intervenants en FGA entre 2007 et 2009. Ils observent que les élèves dans ce programme ont passé entre 6 et 10 mois en classe d'accueil à la FGJ et accusent souvent un retard scolaire. Ils ont une maîtrise insuffisante du français, des connaissances limitées sur le monde et ses objets et des méthodes de travail déficientes. Conséquemment, leurs besoins scolaires sont de différents ordres : apprendre à parler, à lire et à écrire un français de qualité; acquérir des connaissances sur les règles d'usage de la langue; enrichir leur vocabulaire; développer leurs connaissances générales et de nouveaux repères socioculturels et institutionnels et enfin développer des méthodes de travail en milieu scolaire.

Sur le plan social, ces jeunes ont connu un parcours migratoire souvent éprouvant : ils sont dans un processus d'adaptation et d'acculturation en phase initiale, ils connaissent des difficultés d'intégration et de construction identitaire, ils ont une compréhension fragmentaire de la société d'accueil, ils ont vécu de longues années séparés de leurs parents

et la réunification n'a pas toujours été facile et enfin ils sont tiraillés entre les valeurs de la société d'accueil et celles de leur société d'origine et de leur milieu familial. Ils ont de ce fait besoin d'acquérir des connaissances sur les sociétés montréalaise, québécoise et canadienne, de développer un sentiment d'appartenance envers la collectivité, de connaître leurs droits fondamentaux, d'assumer leurs responsabilités comme citoyens et de comprendre les valeurs d'ici tout en les mettant en perspective avec celles de leur passé. À cet égard, le programme ministériel d'études en francisation (Gouvernement du Québec et MÉQ, 1994), centré sur l'apprentissage d'un français de type fonctionnel, est peu adapté aux besoins en formation de ces jeunes, c'est-à-dire à un apprentissage systématique de la langue à l'écrit et à l'oral permettant de poursuivre avec succès une scolarité secondaire. En réponse à cette problématique, le Réseau des établissements scolaires de la FGA a donc décidé d'élaborer un programme local¹⁰ de francisation (le FDT) conçu spécialement pour des jeunes de 16 à 19 ans issus d'une immigration récente et qui veulent poursuivre leurs études secondaires dans le secteur de la FGA. Implanté dans deux CEA, le nombre d'élèves inscrits au FDT s'est considérablement accru depuis 2006 (tableau 1).

Tableau 1 : Évolution des effectifs au programme Français de transition, Commission scolaire de Montréal, 2006-2012

Année scolaire	Nombre d'élèves inscrits au programme Français de transition
2006-2007	35
2007-2008	65
2008-2009	150
2009-2010	225
2010-2011	230
2011-2012	185

Sources : statistiques de la CSDM (2013)

Structure du programme Français de transition

Le postulat qui a servi de point de départ à l'élaboration du programme est que pour apprendre une langue de qualité qui permet l'appropriation d'autres connaissances disciplinaires, les élèves doivent recevoir un enseignement explicite et organisé du système de la langue en fonction des disciplines du programme du secondaire. Cela implique un apprentissage et une maîtrise du langage servant à décrire la langue.

De plus, les besoins des élèves sur le plan social ont servi de toile de fond pour compléter le cadre d'élaboration du programme. En effet, arrivés ici depuis peu, ils n'ont généralement qu'une idée très vague du fonctionnement des institutions, des valeurs, de la culture, de l'histoire, de la géographie, du système politique et du fonctionnement du milieu scolaire

¹⁰ Un programme local est une initiative d'une commission scolaire. Il permet d'élaborer et de dispenser des contenus de cours adaptés aux réalités sociales, économiques et culturelles du milieu où elle se situe.

québécois. Les connaissances sur le monde et sur la société ont ainsi servi de contexte d'apprentissage et de pratique des habiletés langagières (lire, écrire et communiquer à l'oral).

Outre des besoins d'ordre langagier, le passage par ce programme visait à combler des besoins d'ordre socioculturel¹¹ et d'ordre systémique ou liés à la dynamique scolaire¹² afin de permettre à ces élèves de poursuivre leur formation en FGA et d'obtenir un diplôme d'études secondaires (DES) ou un diplôme d'études professionnelles (DEP). Trois profils d'élèves éprouvant des difficultés importantes en français ont été visés pour ce cours de transition : les élèves issus des classes d'accueil, les jeunes immigrants issus d'un cheminement particulier et les jeunes immigrants qui s'inscrivent directement en FGA. Cette formation cible ainsi surtout les jeunes immigrants de 16 à 18 ans.

Étant donné les besoins des élèves inscrits en FDT, la durée maximale de la formation est de 20 mois, à raison de 20 heures de français par semaine¹³. Le programme est divisé en quatre niveaux et constitué de sept modules¹⁴ organisés autour des axes culturel, social, scolaire et institutionnel. Les modules sont conçus pour amener l'élève à comprendre sa nouvelle réalité, à « prendre un certain recul pour mieux la jauger, à se définir comme citoyen et à envisager des choix concernant son avenir » (CSDM, 2009, p. 4). Ces jeunes ont donc l'occasion de se familiariser avec les réalités, les usages, les traditions et les différentes régions du Québec, ainsi qu'avec la dynamique scolaire et le monde du travail (CSDM, 2006 et 2009). Outre le contenu lié à la francisation, des cours de mathématiques sont offerts.

Pour chacun des quatre niveaux, le programme comporte les volets suivants : contenus thématiques des modules, grammaire de la phrase à l'oral, grammaire de la phrase à l'écrit, grammaire du texte, phonétique, lexicque, connaissances de base pour l'apprentissage de l'écrit. Les élèves poursuivent l'apprentissage des codes oral et écrit de la langue française, élargissent leur répertoire lexical et explorent différents genres littéraires. L'élève doit aussi s'approprier le métalangage associé aux différents volets. Il développe les habiletés « lire, écrire, parler » dans le contexte des sept modules et dans le cadre progressif des différents volets linguistiques. Ce programme structure donc l'enseignement du français selon deux perspectives : la langue comme outil de communication et la langue comme objet d'apprentissage, ce qui permet à l'apprenant d'avoir des repères culturels et de s'approprier les contenus des cours nécessaires à l'obtention de son DES : mathématiques, histoire, géographie et éducation à la citoyenneté, anglais, etc. Une fois sa formation terminée, l'élève devrait posséder les outils linguistiques, les habiletés langagières et les connaissances générales nécessaires à la poursuite de son cheminement scolaire au secondaire.

11 Par exemple, combler des besoins de connaissances sur la société d'ici.

12 Ces besoins relèvent de difficultés d'adaptation au modèle andragogique et à l'approche individualisée, qui est la plus utilisée en FGA et qui postule une capacité autonome de travailler de l'apprenant.

13 Les élèves ont aussi la possibilité de s'inscrire à des cours de mathématiques de niveau secondaire.

14 À titre d'exemple, voici les thèmes des trois premiers modules du programme : Module 1 : Jeunes d'ailleurs et d'ici « L'élève appréhende un mode de vie et des codes culturels en mettant en perspective ses caractéristiques personnelles, sociales et culturelles avec celles d'autres jeunes du Québec. »; Module 2 : Le système scolaire... Un parcours à définir! « L'élève affirme son identité en explorant le milieu scolaire québécois et en se situant par rapport à celui-ci. »; Module 3 : Du Canada au Québec... Un espace à explorer! « L'élève explore l'espace canadien en le situant dans le monde et par rapport à son pays d'origine. »-

Le programme repose sur une approche socioconstructiviste, au sens où l'enseignant sollicite le vécu de chaque élève, ce dernier étant la première référence de sa formation. Sur chacun des thèmes abordés dans les modules, l'élève apprend à partir de ce qu'il est, de son passé, de ses expériences et de ses connaissances : il dépeint son quotidien et ses habitudes de vie actuels et passés, il met en parallèle droits et libertés, il présente un phénomène naturel propre à son pays d'origine, il compare des faits sociaux, il décrit son environnement scolaire présent et passé, il trace le portrait d'un peuple autochtone, il brosse un tableau de l'organisation politique de son pays d'accueil, etc. Autrement dit, il apprend à partir de ce qu'il connaît et il évolue à partir de ce qu'il est.

Le programme FDT comporte plusieurs innovations.

- Le classement de l'élève est d'abord établi selon ses compétences en lecture et en écriture, et seulement ensuite est précisée sa compétence à communiquer à l'oral.
- Les situations de communication des programmes de francisation traditionnels (comme « demander un renseignement auprès d'un préposé ») sont remplacées par les contenus thématiques des sept modules.
- Un examen évalue la qualité de l'expression orale de l'élève.
- On développe chez les élèves des habiletés cognitives et métacognitives tout au long de la formation, avec des contenus spécifiques pour ce faire.
- L'enseignement explicite et systématique de l'écrit (lecture et écriture) est organisé en adaptant les composantes essentielles présentées par le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009)¹⁵.
- Le métalangage¹⁶ est enseigné.
- Une rencontre par année est prévue entre les enseignants et les parents des élèves.
- Les élèves majeurs ou les parents des élèves mineurs reçoivent deux bulletins scolaires par an, émis par le centre de formation.
- Les deux centres choisis pour l'implantation du programme FDT offrent le cursus des 1^{er} et 2^e cycles du secondaire, ce qui permet aux élèves de poursuivre leur cheminement sans changer de milieu.

Discours des jeunes sur leur trajectoire socioscolaire et sur le programme FDT

Parcours migratoire, familial et social. Les facteurs pré-migratoires et les parcours migratoires des apprenants sont variés, mais la plupart font état de séparations familiales, de départs précipités en raison d'une guerre ou de conflits dans le pays d'origine et de passages par plusieurs pays avant d'arriver au Québec. Cinq apprenants sur quinze ont vécu

15 Ces composantes concernent d'une part l'opérationnalisation des processus de base de l'écrit et leur automatisation : identification et manipulation des sons, dénomination des lettres, identification instantanée des mots écrits (décodage) et, d'autre part l'opérationnalisation des processus de haut niveau : compréhension du lexique orthographique, compréhension de la phrase, compréhension du texte.

16 Ensemble de termes et de concepts dont on se sert pour « parler sur » la langue et en décrire le fonctionnement.

une situation de guerre ou de conflit armé dans leur pays d'origine, les autres attribuant la migration de leur famille à des raisons familiales ou économiques.

Concernant plus spécifiquement la famille, six d'entre eux sont venus rejoindre un parent déjà installé au Canada avant leur arrivée et cinq ont un parent demeuré dans leur pays d'origine. Ils ont donc connu plusieurs mois ou années de séparation avec leurs parents, puis une réunification familiale, ce qui témoigne de plusieurs « adaptations » et « deuils » de séparation avec la parenté ou les amis restés au pays d'origine. En outre, les structures familiales sont assez éclatées : cinq vivent dans une famille recomposée avec une belle-mère ou un beau-père qu'ils ne connaissaient pas avant d'arriver, cinq vivent dans une famille monoparentale, un vit seul, trois vivent avec leurs deux parents et une avec sa sœur et son beau-frère.

Nabila : Moi mon père, ça fait 10 ans qu'il est là. Il s'est marié avec une Québécoise. [...] Ma sœur m'a demandé de venir parce qu'elle ne voulait pas rester seule [au Québec], moi j'étais en Algérie avec ma mère.

Roberto : Mon père est mort. Mais ma mère était avec un Canadien. [...] Je suis arrivé tout seul, ma mère avait déjà quatre personnes [à charge] ici.

Juan-Luis : Je vis avec mon père. [Ma mère] habite à New York. [Avant, j'habitais] avec ma mère à Cuba. [Au début, c'était] un peu difficile. Ça fait 5 ou 6 ans que je voyais pas mon père.

Les jeunes réfugiés parlent davantage de leur parcours que les autres. Adnan, Katira et Lionel ont connu la guerre et deux d'entre eux ont le statut de réfugié. Katira exprime l'arrivée pénible vécue par ses parents, trouvant ses fondements dans leur parcours pré-migratoire :

[Lorsque la guerre a éclaté] On a quitté mon pays [l'Afghanistan] pour le Pakistan pendant 13 ans. [...] Mon père, il était un écrivain et c'est à cause de mon père qu'on est venu ici. [...] il avait touché un peu le politique d'Afghanistan et il y avait des gens qui voulaient tuer mon père. [...] C'est les Canadiens qui lui ont dit de venir au Canada. [...] Pour mes parents, c'était difficile, ils n'aimaient pas le Canada.

Lionel explique comment sa famille a fui le Congo après la disparition de son père.

C'était vraiment très dur. Comme il y avait la guerre, les soldats rentraient dans la maison pour piller, puis ils utilisaient la force pour prendre ton argent. Et mon père voulait pas donner aux pilleurs [...]. C'est pour ça qu'ils l'ont emmené. [...] Je dormais, puis tout d'un coup, mon père n'était plus là. [...] Alors avec ma mère, on est parti en Ouganda. [...] On est ici, parce que c'est ici qu'ils nous ont envoyés. Ce n'est pas moi, c'est le gouvernement du Canada qui m'a envoyé ici.

Aristote et Sandrine ont également connu la guerre au Congo et, tout comme Lionel, ils ont laissé certains membres de leur famille derrière eux.

Sandrine : J'ai vécu la guerre, [je suis passée par] Paris, Londres et ici. [...] Je suis arrivée seule du Congo, je vis avec ma sœur et mon beau-frère.

Au moment de leur arrivée au Québec, certains des apprenants rencontrés avaient une connaissance préalable du français, en raison d'un apprentissage et d'un usage scolaire du français dans leur pays d'origine. Ce facteur est clairement identifié par les participants comme étant le plus déterminant dans leur adaptation : la présence de jeunes de la même communauté ou parlant la même langue, que ce soit dans le quartier ou à l'école, et le soutien des membres de leur famille aussi. Par contre, plusieurs jeunes soulignent l'absence de leurs parents ou des relations parfois conflictuelles, surtout avec leurs beaux-parents. Certains conflits ont mené à des situations de violence.

Aristote : Quand je suis arrivé, c'était difficile pour moi parce qu'à la maison j'étais tout seul. Mon père travaillait, ma mère partait parfois au travail, et moi je restais tout seul.

Roberto : Ma mère était avec un Canadien qui me disait plein de choses pas gentils. [...] Un jour, je voulais le frapper. [...] Avant je me chicanais tout le temps avec ma mère parce qu'elle était mariée avec le Canadien, et moi je n'aimais pas quand le Canadien, il me chicanait. Puis maintenant [elle s'est séparée] je suis bien avec elle.

Nabila parle de ses tentatives de suicide, découlant de certains conflits avec son père.

Quand je me chicane avec mon père, je fais toujours des tentatives de suicide, j'en ai déjà fait deux. [...] j'ai pris des médicaments. [...] Mais j'ai regretté et maintenant, je fais plus ça.

Ces conflits sont notamment attribuables aux difficultés liées à la migration. Au cours des entrevues, certains ont exprimé l'isolement social vécu par leur famille pendant des mois, ayant peu de contacts avec les gens de leur entourage immédiat. En contexte d'accueil, plusieurs parents, à l'instar du père d'Aristote, manifestent aussi de l'insécurité quant au nouveau milieu. Selon eux, leurs parents rencontrent des difficultés liées à l'emploi et à la reconnaissance des diplômes. Alors que la mère de Lionel a pu trouver un emploi dans son domaine – auprès d'enfants réfugiés dans un hôpital – la mère de Luis-Miguel, nouvellement monoparentale, doit maintenant travailler afin de subvenir aux besoins de la famille, et les pères d'Aristote et d'Adnan ont dû recommencer leur scolarité.

Si ces jeunes ont une perception assez positive de la société hôte et croient « qu'ici on a tous les mêmes droits » (Aristote), certains disent éprouver de la difficulté à trouver un emploi même si la plupart ont travaillé depuis leur arrivée au Québec. De façon générale, ils occupent des petits boulots en restauration, dans des entrepôts, des usines, des grandes surfaces ou des entreprises familiales. Ils sont plus nombreux à travailler l'été et ne visent pas l'autonomie financière mais, pour trois d'entre eux, ils contribuent au revenu familial.

Parcours scolaire. Les entrevues ont permis aux jeunes réfugiés ou qui ont vécu dans un pays en guerre de partager leur parcours scolaire pré-migratoire. Katira, d'origine afghane, n'a jamais été à l'école avant d'arriver au Québec.

Moi je suis jamais allée à l'école. C'est la première fois que je vais à l'école dans toute ma vie. C'était la première fois que je commençais l'école au

Québec, j'avais 15 ans. [...] On a quitté mon pays pour le Pakistan et les gens qui viennent des autres pays n'ont pas le droit d'aller à l'école. [...] Si tu vas à l'école, tu dois payer le double que les autres.

Pour sa part, Adnan a arrêté l'école durant une période de cinq mois, en raison de la guerre au Liban. Aristote a perdu une année scolaire au cours de son parcours migratoire. Lionel a pu poursuivre ses études durant les 6 ans où il était réfugié en Ouganda. Malgré tout, il affirme qu'il a accumulé beaucoup de retard car l'enseignement était en anglais. Malgré des trajectoires scolaires et pré-migratoires empreintes, pour certains, de traumatismes et de retards scolaires, aucun ne mentionne avoir eu accès à des services psychologiques ou complémentaires à son arrivée dans le système scolaire québécois.

L'orientation des jeunes dans le système scolaire québécois s'est déroulée, à quelques différences près, de façon similaire pour tous les apprenants. Ils ont intégré à la fois des classes d'accueil pour l'apprentissage du français (cote SAF) en FGJ – où ils sont demeurés entre 4 mois et 2 ans avant d'intégrer le programme FDT – et des classes allant du niveau de 6^e année du primaire à 3^e année du secondaire en mathématiques. Certains sont allés à la Commission scolaire de Montréal dès leur arrivée. Après un entretien, ils ont effectué des tests visant à évaluer leurs connaissances en mathématiques et en français. Une des jeunes dit avoir été évaluée en anglais. Pour leur part, Lionel et Katira disent n'avoir passé aucun examen pour déterminer leur classement, qui leur est apparu inadapté.

Lionel : Moi j'ai trouvé ça facile parce que j'étais en secondaire 3 chez moi et ils m'ont mis dans une classe de 6^e année.

Katira : Ils m'ont mis en secondaire 2 sans examen, j'ai passé un an à ne rien faire, je dormais en classe. [...] À chaque jour, elle me donnait du travail. Moi je disais « je comprends pas ». Elle disait : « tu fais ton travail, c'est tout! ».

Selon plusieurs étudiants, des classements inadéquats de ce type ne sont pas rares.

Lionel : Moi aussi on était dans la classe et il y avait des élèves qui avaient des zéros, ils faisaient rien, ils comprenaient rien. Les autres parlent pas la langue française. Ils comprenaient rien mais ils ne les changeaient pas de classe. Comme ils les gardaient dans notre classe, nous on n'avancait pas, parce qu'il faut rattraper ce qu'ils ne connaissaient pas, pour qu'ils apprennent aussi.

Aristote : Des fois, on refaisait le même exercice pendant une semaine.

Lionel : Parce qu'ils avaient zéro, et il fallait qu'ils aient 10 pour qu'on avance.

Aristote : Quand je suis arrivé en accueil, je travaillais des affaires de secondaire 1 et 6^e année. Je disais : j'ai déjà fait ça, mais je recommençais la même chose.

Adnan fait également état d'un problème de reconnaissance des équivalences (ou d'acquis) scolaires entre les commissions scolaires. Le fait d'avoir déboursé pour obtenir

des équivalences accentue son incompréhension : « Les écoles ici ne reconnaissent pas les équivalences. Pourtant, j'étais à Père-Marquette avant, et j'ai passé un examen pour l'équivalence que j'ai payée 105 \$ et ils m'ont dit que c'est valable dans toutes les commissions scolaires... ».

Le retard scolaire dû à l'apprentissage d'une nouvelle langue désole grandement les étudiants.

Luis-Miguel : Je pense que si j'étais resté dans mon pays, je serais allé à l'université. [...] Parce que j'étais normal à l'école dans mon pays. [...] Je n'avais pas de difficulté, j'étais dans mon niveau, j'allais bien à l'école. C'est à cause de la langue. [...]

De plus, certains d'entre eux croient que leur candidature sera dévalorisée par rapport aux élèves arrivant du secteur des jeunes lorsqu'ils feront leur demande d'entrée au cégep. Ils relatent les informations contradictoires qu'ils ont reçues de certains membres de leur ancienne école secondaire ou d'intervenants en FGA.

Adnan : T'es dans une école d'adultes, on va dire que t'as eu 80 % sur tous tes examens. [...] Un élève du secteur jeune, qui a pris 79 %-80 %, ils vont le prendre lui. [...] Ils [les professeurs] m'ont dit : prends les plus hautes notes que tu peux, pour que tu puisses rentrer au cégep. Parce qu'ils préfèrent les jeunes que les adultes.

Aristote : J'ai posé une question au monsieur et il m'a dit : « au secondaire 5, parfois on peut favoriser ceux du secteur jeune », car eux, ils ont plein de cours par rapport à nous.

À plusieurs reprises, les apprenants ont mentionné la nécessité de terminer leur secondaire 5 : ils intègrent la norme sociétale minimale du diplôme d'études secondaires afin d'accéder à une certaine forme de considération sociale.

Sandrine : Si tu ne finis pas ton secondaire 4-5, t'as pas une place dans la société.

Aristote : C'est comme si t'as rien fait.

Sandrine : On ne va pas te considérer comme quelqu'un qui a été à l'école.

Les apprenants, à quelques exceptions près, intègrent également le discours et la pression de leurs familles. Les possibilités pour l'avenir, en comparaison des opportunités dans leur pays d'origine, sont fortement présentes dans leur motivation à poursuivre leur scolarité.

Fernando : Pour moi, la motivation, c'est quelque chose que la famille te donne. Quand tes tantes, ton grand-père, ta grand-mère, te dis : ok, mon chéri tu dois faire ça, c'est la motivation. [...] C'est pour ça que je viens ici. [...] Ma mère me dit, je suis venue ici pour avoir une meilleure éducation pour toi, et le portefeuille, [pour] que tu ne travailles pas dans un travail médiocre, et tout ça.

Lionel mentionne également l'importance de l'éducation pour sa mère.

Quand on est allé en Ouganda, ma mère voulait pas qu'on reste dans le camp, elle voulait qu'on aille à l'école. Elle voulait qu'on apprenne le français ou l'anglais, qu'on soit éduqué. Elle ne voulait pas qu'on reste dans la rue.

Son objectif est, par l'éducation, de venir en aide aux jeunes vivant dans une situation précaire en Ouganda et au Congo. « Comme je dis, par rapport à mes études, je sens la responsabilité dans mes études, je sais comment les aider, y a que moi qui sait comment ça fait mal... » (Lionel).

Vision du programme Français de transition. La discussion sur l'orientation vers ce programme a suscité un intérêt notable de la part des apprenants. Un seul d'entre eux dit avoir été transféré vers ce programme à sa demande, sur recommandation de ses amis et cousins. Les autres disent avoir été dirigés par leur école secondaire vers ce programme à cause de leur âge et de leurs difficultés en français. Le programme leur a été présenté comme étant le mieux adapté à leurs besoins.

Adnan : C'est l'école qui nous a dit de signer un papier ou de le faire signer à nos parents, c'est eux qui nous disent. C'est l'école.

Adnan : Tout ce que mon prof m'a dit, c'est ok, t'es trop vieux pour rester ici, alors on va te transférer dans une école adulte pour français-transition, parce que t'as pas vraiment besoin d'autre chose, mais t'es déjà trop vieux pour rester dans le secondaire normal, alors ils m'ont transféré ici.

Les apprenants considèrent que, dans ce programme, ils ont plus d'autonomie mais moins d'activités parascolaires et de sorties. Ils apprécient particulièrement la composition des groupes, car ils ont un profil similaire. Lorsqu'ils étaient dans le secteur des jeunes, plusieurs d'entre eux se sentaient mal à l'aise.

Luis-Miguel : Nous, on est spécial : on n'est pas vieux, et on n'est pas des jeunes de 12-13 ans. On a notre espace, mais ce n'est pas la même chose qu'eux. [...] Je crois qu'il faudrait plus de classes comme ça. Ça fait 2 ans que je suis ici, je suis arrivé dans l'accueil, dans une école secondaire 4 et 5. Je parlais pas français. Je me sentais pas bien dans ma peau. Je voyais tous ces gens avec tous ces livres là, moi j'étais caché, quand j'allais dans mon casier...

Lionel : Oui, moi quand je levais la main pour demander une question, les enfants me regardaient comme ça, comme si j'étais [...] Je me sentais nerveux, je ne posais plus de questions dans la classe et j'écoutais. Je parlais pas.

De plus, Lionel affirme apprendre plus rapidement dans ce programme qu'en FGJ où « ils nous prennent comme si on est au primaire. Pendant une semaine on ne change pas de sujet, un par semaine ». Aristote pour sa part dit avoir plus de temps pour discuter avec les autres apprenants et les enseignants dans la classe de FDT qu'en classe d'accueil.

Une autre particularité du programme a été abordée lors des entrevues : l'introduction de notions historiques et culturelles québécoises. La connaissance de l'histoire du Québec apparaît importante pour ces apprenants « sinon on va toujours se sentir comme des immigrants » (Aristote). Les apprenants mentionnent spontanément l'apprentissage de certains éléments historiques en s'attardant sur la devise *Je me souviens* et à ses diverses significations.

La prédominance du français au sein de cette formation est à la fois approuvée et critiquée par les apprenants.

Sandrine : On ne peut pas répondre correctement aux matières, si on n'a pas le français, si on ne connaît pas correctement les règles de français.

Lionel : Ce ne serait pas facile, parce que si on ne comprend pas le français, on ne peut pas comprendre l'histoire.

Les critiques portent plutôt sur le désir d'apprendre d'autres matières, plus particulièrement l'anglais oral, lequel est très important pour l'emploi.

Luis-Miguel : Moi je trouve que si on met les autres matières, c'est bon aussi.

Nabila : Moi je suis d'accord avec Luis, on devrait apprendre le français avec d'autres matières. C'est mieux d'apprendre le français et l'anglais en même temps, parce qu'il y a des gens ici qui ne parlent pas l'anglais.

À l'exception de notions historiques et culturelles très spécifiques, le programme FDT ne propose l'apprentissage systématique que de deux matières, le français et (de manière optionnelle) les mathématiques. Les apprenants trouvent que c'est limité, à la fois par rapport à leur progression dans leur pays d'origine et par rapport aux exigences d'admission dans un programme collégial.

Lionel : J'ai que du français et des mathématiques, alors que dans mon pays, j'avais des sciences...

Adnan : L'anglais, physique, chimie... Tout ça ils ne le font pas, c'est juste français et maths. Pour l'aérospatial on a besoin de bio, physique et chimie, et quand je vais avoir fini la classe de Français de transition, je devrai refaire tout ça, depuis le 1^{er} secondaire alors que chez moi, j'ai déjà fini!

L'approche pédagogique utilisée dans les classes de FDT est la même que celle en francisation à la FGA. Les cours sont magistraux et les élèves sont constamment sollicités pour mettre en pratique les quatre habiletés langagières, ce qui n'est pas le cas des jeunes inscrits aux 1^{er} et 2^e cycles du secondaire en FGA, qui doivent travailler seuls dans leurs cahiers (ou modules) et vont voir l'enseignant lorsqu'ils ont des questions. Ils ont également accès à des ressources informatiques pour compléter l'information contenue dans les cahiers. Toutefois, certains disent qu'ils préféreraient avoir moins de périodes de travail individuel et plus d'explications magistrales.

L'apprentissage du français est décrit comme particulièrement ennuyeux par les apprenants. Lorsqu'on leur demande de suggérer d'autres façons d'apprendre le français, en

réalisant des pièces de théâtre ou en composant des chansons par exemple, les apprenants répondent toutefois par la négative, en disant que les professeurs ne voudraient pas. Néanmoins, les jeunes témoignent généralement de bonnes relations avec les enseignants et les autres apprenants des classes de FDT. Ils estiment que les enseignants du programme leur fournissent un grand soutien, comparativement à ceux des programmes de 1^{er} et 2^e cycles du secondaire en FGA.

Aristote : Ils s'en foutent de nous autres [en FGA], si tu ne vas pas les voir, tu restes assis, ils s'en foutent [...]. En Français de transition, les profs sont plus sévères.

Les jeunes coopèrent aussi beaucoup entre eux. Le climat au Centre Gédéon-Ouimet est décrit comme étant harmonieux. Les jeunes témoignent d'un sentiment d'égalité à l'école, sans discriminations ou préjugés.

Finalement, lors de la dernière rencontre en mai 2009, nous avons demandé aux étudiants leur opinion générale sur le programme. Les commentaires ont été tous positifs : ils disent avoir amélioré leur français à la fois oral et écrit et être maintenant plus confiants pour l'utiliser, en particulier dans les rencontres du groupe de discussion.

Fernando : J'ai amélioré mon français oral, madame. Je me souviens, la première fois que je viens avec vous, j'étais comme : qu'est-ce que je vais dire ? Qu'est-ce que je peux dire ? [...] Maintenant, c'est bon, je parle très bien.

De plus, certains apprenants disent que le programme leur a permis de progresser plus rapidement que s'ils avaient été en FGA.

Aristote : Si y avait pas le prof de Français de transition, je pense que j'aurais passé plus d'années en secondaire, parce que grâce à ça, j'ai appris plein de choses. Si j'étais allé en FGA direct, ça aurait été difficile.

Ils considèrent FDT comme une bonne préparation pour intégrer la FGA. Lionel recommande souvent ce parcours transitoire à ses amis qui ont un profil semblable. Afin de poursuivre leur scolarité en intégrant les programmes du 1^{er} cycle ou du 2^e cycle du secondaire en FGA, les jeunes rencontrés devaient réussir un nouveau test de classement, après 1,5 à 2 ans en FDT. À la fin de l'année, en mai-juin 2009, plusieurs jeunes avaient réussi avec succès ces examens et ils en étaient très fiers.

Enfin, ils considèrent que ce programme leur permet de poursuivre leurs ambitions d'études et de carrière. À part Roberto, qui a abandonné son cours de français et dit songer à abandonner l'école, les jeunes manifestent des objectifs assez précis quant à leur projet d'études : vétérinaire, pilote d'avion, éducatrice, traducteur, comédien, mécanicien, chanteur, aérospatiale, cuisinier... Cinq d'entre eux désirent entreprendre une formation universitaire, deux visent une formation collégiale technique, deux une formation secondaire professionnelle et deux d'entre eux se voient dans le milieu artistique, dont un qui songe à une formation en mécanique automobile si sa carrière d'acteur-chanteur-compositeur venait à échouer. Par contre, ils disent manquer d'informations concernant la trajectoire à suivre pour réaliser leur projet.

Aristote : J'aimerais aller à l'université. [...] Mais je pense que dans cette école, ça va être plus difficile pour aller à l'université. J'ai 17 ans et je sais

pas si le métier que je veux faire, ça prend du temps, c'est pilote d'avion. Je sais pas encore comment je vais faire.

Les jeunes manifestent une grande confiance en leurs perspectives d'avenir au Québec, qu'ils comparent avec celles de leur pays d'origine, un des éléments d'ailleurs très présent dans le programme (la comparaison entre « l'avant » et « l'après »). La corruption, la violation des droits de la personne, les inégalités et le pillage des richesses par des pays étrangers sont mentionnés à plusieurs reprises comme limitant les perspectives d'avenir dans leur pays d'origine.

Roberto : Pour moi, c'est mieux car dans mon pays [République dominicaine], je serais un délinquant ou un voleur, je ne sais pas.

Ils disent avoir beaucoup appris sur le Québec dans ce programme, et ils décrivent la situation positivement en comparaison de celle dans leur pays d'origine, ce qui contribue à leur optimisme envers l'avenir.

Aristote : Par rapport aux droits dans mon pays [Congo], on les respecte plus ici. Ici, tout le monde a les mêmes droits. Je peux faire autant qu'un Québécois. Ici, je sais qu'on est tous pareils.

Sans doute pour ces raisons, le mythe du retour est peu présent parmi les jeunes rencontrés. « Oui, on a eu la chance de venir ici. Moi, je ne suis pas venu ici pour retourner, je suis bien ici » (Luis-Miguel). Un seul d'entre eux énonce timidement un possible retour.

Les trois jeunes d'origine congolaise manifestent le désir d'apporter de l'aide à leur pays d'origine plus tard. « Moi je pense aux autres qui sont restés là-bas et qui sont en train de souffrir. Je vais les aider, je sais que c'est mon travail » (Aristote).

Analyse

Les données qualitatives recueillies lors des rencontres avec les jeunes de ce programme montrent que la plupart ont connu des parcours migratoires et familiaux difficiles, marqués par de longues séparations et des réunifications familiales plusieurs années plus tard, des sentiments d'abandon et des deuils à faire, qui constituent autant de facteurs de stress et de détresse psychologique (Suárez-Orozco, Bang et Kim, 2010). Ces facteurs, qui s'ajoutent à leur absence de repères quant à la société québécoise, au système scolaire québécois et à la langue d'enseignement, affectent leur expérience et leur parcours scolaire.

On constate d'abord que les jeunes du programme sont tous arrivés en cours de scolarité secondaire (entre 14 et 18 ans) avec une faible connaissance du français, ce qui implique de leur offrir un soutien pour leur assurer une réussite scolaire en toute équité. En raison aussi de leur jeune âge, leurs besoins d'appartenance à l'école et de sociabilité sont importants. Par ailleurs, les difficultés liées au processus migratoire (enfants de la guerre) et à l'adaptation sociale des familles suggèrent des besoins en soutien psychosocial et en accompagnement dans les processus d'apprentissage. Les jeunes comparent constamment leur vie au Québec avec leur vie dans leur pays d'origine, et ils font preuve d'une grande capacité d'adaptation et d'une certaine résilience, ce qui nécessite d'être fortement encouragé par les acteurs scolaires.

À cet égard, le programme FDT semble avoir des impacts fort positifs sur leur persévérance, à la fois selon leurs perceptions et celles des enseignants, mais aussi selon les

données administratives. En effet, environ 70 %¹⁷ des élèves ont complété cette formation avec succès depuis l'implantation du programme. Avec un taux de présence aux cours se situant entre 70 % et 75 %, la majorité des élèves sont ensuite orientés en 2^e ou 3^e année du cycle secondaire, où ils poursuivent généralement leur cheminement et obtiennent leur diplôme.

Le réseau de la FGA a toutefois des défis majeurs à relever pour améliorer l'implantation du programme FDT. Le premier consiste à bien faire connaître ce service et son programme aux intervenants des écoles secondaires et à les convaincre de la pertinence de diriger vers celui-ci les élèves en ayant le profil. Le deuxième est de persuader les jeunes adultes concernés et leurs parents que, loin de retarder leur parcours scolaire, le passage par le programme FDT devrait au contraire leur permettre de poursuivre leur cheminement scolaire avec succès. Le troisième défi concerne plutôt les enseignants qui interviennent en FDT. Dans le cadre des programmes de francisation traditionnels, leur travail consiste essentiellement à montrer aux élèves comment communiquer dans des situations prévisibles du quotidien. Avec le FDT, l'enseignant doit enseigner la langue comme objet d'apprentissage. Il doit se servir des contenus thématiques des modules comme contexte d'apprentissage pour développer les habiletés langagières des élèves. Même si des formations leur sont offertes sur une base régulière, cette approche demeure plus exigeante pour les enseignants, puisqu'elle nécessite de leur part une solide culture générale pour exploiter la variété des contenus thématique, afin de relier les contenus langagiers aux connaissances sur le monde et la société. À cet égard, il existe peu de matériel pédagogique s'inscrivant dans cette perspective, compte tenu de la spécificité du programme.

Enfin, l'enseignant, habitué à gérer des classes majoritairement constituées d'adultes, se trouve confronté à des élèves de 16-20 ans, et donc à une gestion de classe qui s'apparente davantage à celle d'une classe de secondaire de la FGJ.

Conclusion

Nous nous sommes penchés dans cet article sur l'élaboration du programme FDT à la CSDM et sur le profil des besoins socioscolaires des jeunes pour lequel ce programme a été conçu. Après un survol du programme, nous avons présenté les données issues de la consultation menée par les responsables du secteur de la FGA à la CSDM auprès d'une trentaine d'enseignants des secteurs de la FGJ (classes d'accueil) et de la FGA dans les centres d'éducation des adultes (présecondaire, secondaire 1^{er} cycle, francisation) et qui visait à identifier les caractéristiques et les besoins des jeunes issus de l'immigration. Nous avons ensuite analysé les discours d'une quinzaine de jeunes du programme à propos de leurs trajectoires migratoires, familiales, sociales et scolaires et à propos des apports du programme FDT. Nous avons constaté une grande complémentarité des regards portés par ces deux types d'acteurs et nous avons relevé l'importance de la prise en compte des besoins des élèves dans la conception même de ce programme. Nous avons également relevé certains défis relatifs à l'application de ce programme, notamment en termes d'adaptation des pratiques chez les enseignants.

17 Plusieurs élèves inscrits au programme abandonnent en cours de formation pour des raisons liées à leur statut de réfugié, qui ne permet pas la poursuite d'études au secteur non obligatoire.

Les données qualitatives recueillies lors des rencontres avec les jeunes apprenants de ce programme montrent que leurs préoccupations et leurs intérêts rejoignent tout à fait ceux des jeunes de leur groupe d'âge. Ces jeunes, qui arrivent directement des classes d'accueil de la FGJ, veulent terminer leurs études secondaires et poursuivre leur scolarité sans interruption (de la FGJ à la FGA). Ils n'ont pas un profil de « décrocheur-raccrocheur », malgré les obstacles qu'ils rencontrent. Ils font preuve de résilience pour maîtriser une nouvelle langue et terminer leurs études dans cette langue. En ce qui concerne leur perception du programme, ils estiment que celui-ci a favorisé leur adaptation sociale et scolaire au Québec en leur permettant d'être soutenus dans leurs apprentissages du Québec et de la langue d'enseignement, et en favorisant leur persévérance.

Le programme Français de transition a été conçu spécialement pour cette population scolaire, dans le but de maintenir les élèves en formation et de leur permettre de poursuivre leurs études au niveau secondaire. Il inscrit le cheminement scolaire des jeunes immigrants dans une perspective de formation continue qui favorise la persévérance scolaire. Auparavant, bon nombre de ces élèves, à la sortie des classes d'accueil, se retrouvaient dans une impasse : trop âgés pour poursuivre leurs études au secteur de la FGJ, trop faibles en français pour s'inscrire au 1^{er} ou 2^e cycle du secondaire, il ne leur restait que la possibilité de s'inscrire à la FGA dans un service d'enseignement qui ne convenait qu'à certains d'entre eux : la francisation, l'alphabétisation ou le présecondaire, services qui n'ont pas été conçus à l'origine pour les apprenants qui poursuivent leur scolarité secondaire dans une langue seconde. Bref, si ces jeunes n'avaient pas été « pris en charge » par ce programme, ils se seraient retrouvés dans une sorte de *no man's land* entre des services d'accueil auxquels ils n'avaient plus droit dans le secteur des jeunes et des programmes inadaptés à leurs besoins dans le secteur des adultes. En créant ce programme local, la CSDM a offert aux jeunes immigrants montréalais un service plus adapté à leurs réalités sociale et scolaire, tout en favorisant leur persévérance scolaire dans la réussite leurs études au secondaire. Le FDT a également contribué à rapprocher les secteurs de la FGJ et de la FGA, puisque des ponts ont été créés entre les intervenants du programme et ceux de la FGJ pour analyser les dossiers des élèves et les préparer à faire la transition.

Ni le débat très médiatique sur le décrochage scolaire, ni la récente stratégie gouvernementale sur la persévérance scolaire (MELS, 2009a) ne parlent de ces « non décrocheurs » de première génération issue de l'immigration, allophones, arrivés tardivement (ou en situation de grand retard scolaire) dans le système scolaire québécois, qui passent directement de la FGJ à la FGA et qui n'obtiennent pas leur diplôme à 18 ou 20 ans. La diplomation à 20 ans ou moins, qui continue d'être le principal critère de « réussite » éducative dans le discours normatif, a pour effet d'occulter les trajectoires et les besoins de ces jeunes dans le système. Les différents facteurs qui peuvent avoir ralenti ou empêché l'obtention de leur diplôme d'études secondaires, et les obstacles que ces jeunes rencontrent lorsqu'ils arrivent et cheminent dans le système ne sont pas toujours (ou uniquement) culturels ou linguistiques, personnels ou psychosociaux, mais ils sont parfois institutionnels et systémiques (« ils n'entrent pas dans les normes » et « on ne sait pas où les mettre »). Les jeunes rencontrés ont, certes, un profil d'apprenants en difficulté ou « à risque », mais ils sont majoritairement motivés et résilients lorsqu'on tient compte des retards scolaires, des obstacles et des échecs accumulés au cours de leur trajectoire.

Soulignons pour terminer qu'en dépit des soutiens majeurs apportés aux jeunes par ce programme, plusieurs jeunes réfugiés ne trouvent peut-être pas toujours dans ce secteur les services complémentaires pour répondre à certains de leurs besoins psychosociaux. Enfin, ce programme offre une réponse à certains enjeux liés au choix du secteur linguistique des jeunes immigrants après 16 ans. En effet, l'apprentissage du français étant plus difficile à l'âge adulte, s'ils ne trouvent pas rapidement le soutien nécessaire en FGA dans le secteur français pour réussir leurs études dans cette langue, ils se tournent souvent vers le secteur anglais pour terminer leurs études secondaires, comme en témoignent plusieurs agents institutionnels dans ce secteur (Potvin et Leclercq, 2010).

Bibliographie

- Armand, F. et De Koninck, Z. (2012). *Projet de recherche : portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration* (rapport de recherche). Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction des services aux communautés culturelles.
- Bélanger, P., Carignan-Marcotte, P. et Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Montréal : Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente (CIRDEP)/UQAM.
- Carpentier, A., Sanchagrin, A. et Santana, E. (2009). *Étude exploratoire des liens entre certaines dimensions de la réussite scolaire des élèves immigrants et le passage par le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF)*. Communication à la Conférence internationale « La réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration », UQAM, Montréal, Canada.
- Carpentier, A. et Santana, E. (2009). *Quelques données sur la clientèle immigrante âgée de 16 à 24 ans en formation générale des adultes en 2006-2007*. DRSI (MELS). Communication à la Conférence internationale « La réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration », UQAM, Montréal, Canada.
- Chamberland, C. et Mc Andrew, M. (2011). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec : engagement ministériel et résultats de recherches récentes, *Canadian Issues / Thèmes canadiens, hiver*, 9-14.
- Commission scolaire de Montréal (CSDM) (2006). *Présentation du programme : Projet Champagnat, Français de transition, une étape clé vers la formation générale aux adultes*. Montréal : Centre Champagnat / CSDM.
- Commission scolaire de Montréal (CSDM) (2007). *Aspects du portrait des élèves âgés de 16-18 ans à la CSDM* (document préparé par James Gough). Montréal : CSDM, Réseau de la formation générale des adultes.
- Commission scolaire de Montréal (CSDM) (2009). *Français de transition : Apprendre le Québec. Programme d'études, Francisation*. Montréal : CSDM, Réseau de la formation générale des adultes.
- Commission scolaire de Montréal (2011). *Données de 2011 sur les inscriptions. Organisation scolaire* (document préparé par Vincent Gendreau). Montréal : CSDM, Réseau de la formation générale des adultes.
- Commission scolaire de Montréal (2013). *Données de 2012-2013 sur les jeunes issus de l'immigration. Organisation scolaire* (document préparé par Vincent Gendreau). Montréal : CSDM, Réseau de la formation générale des adultes.

- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Dans California State Department of Education (dir.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (p. 3-49). Los Angeles : California State University, Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Demazière, D. et Dubard, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Doray, P. et Bélanger, P. (sous presse). Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre! Le développement de la formation générale des adultes au Québec, *Revue des sciences de l'éducation*. (numéro thématique « Les transformation de l'éducation des adultes », sous la direction de M. Potvin, B. Voyer et S. Bourdon)
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Loi sur l'instruction publique*, Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec et ministère de l'Éducation (MÉQ) (1994). *Programme d'études French, second Language*. Québec : Gouvernement du Québec et MÉQ, Direction générale aux adultes.
- Lacasse, M. (2010). *La formation générale des adultes : portrait et évolution de sa clientèle, indicateurs actuels et en développement*. Communication présentée au 78^e congrès de l'Acfas, Montréal, Canada.
- Lavigne, M. (2008). *Faits saillants quant aux inscriptions en formation générale des adultes des élèves nés à l'étranger*. Document de travail. Montréal : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire.
- McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- McAndrew, M., Ledent, J. et Ait-Said, R. (2009). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*. Montréal : Centre Métropolis du Québec – Immigration et métropoles.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *Portrait scolaire des jeunes issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*. MELS, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006b). *Pour suivre son régime... Document d'information sur les articles du régime pédagogique de la formation générale des adultes*. Québec : MELS.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007). *Statistiques de l'éducation*. Québec : MELS.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2008). Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration : cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire, *Bulletin statistique*, 34, janvier.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009a). *L'école, j'y tiens! - Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Montréal : MELS, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009b). *Régime pédagogique de la formation générale des jeunes*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014). *Régime pédagogique de la formation générale des adultes*. Québec : Éditeur officiel du Québec.

- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2010). *Trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes et analyse de deux projets de « Persévérance scolaire » (2007 et 2009)*. Montréal : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction des services aux communautés culturelles.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (RCRLA) (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Ottawa : RCRLA.
- Suárez-Orozco, C., Bang, H. C. et Kim, H. Y. (2010). I felt like my heart was staying behind: psychological implications of separations and reunifications for immigrant youth. *Journal of Adolescent Research*, 26(2), 222-257.