



PAR COURRIEL

Le 6 juin 2022

N/Réf. : 23094

Objet : Demande d'accès aux documents – *Décision*

La présente donne suite à votre demande d'accès reçue à nos bureaux le 16 mai 2022 visant à obtenir copie de l'étude effectuée par Mme Garine Papazian-Zohrabian sur les besoins psychosociaux des immigrants les plus vulnérables en francisation, remise en avril 2021 au ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration.

À cet effet, nous vous transmettons ci-joint les renseignements demandés et détenus par le Ministère.

Veillez noter que vous pouvez demander à la Commission d'accès à l'information du Québec de réviser cette décision, et ce, dans les trente (30) jours suivant la date de la présente lettre. Vous trouverez de plus amples informations à l'adresse suivante:

www.cai.gouv.qc.ca/citoyens/recours-devant-la-commission/concernant-lacces-aux-documents-dorganismes-publics/

Nous vous prions d'agréer, , nos salutations distinguées.

Originale signée par :

M^{me} Tabita Nicolaica
Responsable de l'accès aux
documents et de la protection
des renseignements personnels

p. j.

Rapport de recherche

Projet de recherche menant au développement d'un programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie

Rapport présenté au ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration

Garine Papazian-Zohrabian
Vanessa Lemire
Célia Le Normand
Caterina Mamprin
Ernestine Naramé
Naila Karaa
Madeleine Ntabala
Zayna Mougharbel
Alyssa Turpin-Samson
Marie-Pascale Béland

Avril 2021

REMERCIEMENTS

Nous avons été mandatés par le MIFI pour mener ce projet d'une grande envergure afin de prêter une voix aux apprenants et aux acteurs des milieux de francisation pour immigrants peu alphabétisés. Les résultats présentés dans ce document pourront permettre d'adapter les programmes pour mieux répondre aux besoins des personnes inscrites.

Nous aimerions exprimer notre reconnaissance à tous les apprenants et les acteurs des milieux de francisation (c.-à-d. les enseignants, les agents d'intégration, les directions, les intervenants sociaux et les conseillers pédagogiques) qui ont bien voulu participer à la recherche et partager leurs expériences. Nous aimerions aussi remercier les organismes et les CÉGEPs qui offrent les cours de français destinés aux immigrants peu alphabétisés et qui ont participé à ce projet.

Finalement, nous aimerions souligner la collaboration du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration qui a facilité les démarches menant à cette recherche.

Table des matières

Table des matières	2
Liste des tableaux.....	4
Liste des figures.....	5
Mandat de consultation.....	6
1. Revue de littérature	6
1.1 Portrait des immigrants peu alphabétisés au Québec.....	7
1.1.1 Catégories d'immigration	7
1.1.2 Niveaux de scolarité.....	8
1.1.3 État de santé	8
1.1.4 Connaissance du français lors de l'arrivée au Québec	14
1.1.5 Francisation des immigrants au Québec	15
1.2 Facteurs influençant la francisation	16
1.2.1 Facteurs défavorisant la francisation	17
1.2.1.1 Plan institutionnel.....	17
1.2.2 Facteurs favorisant la francisation	23
1.2.3 Besoins psychosociaux peu documentés	25
2. Méthodologie.....	26
2.1 Conception de la recherche.....	27
2.2 Participants à la recherche	27
2.2.1. Acteurs	27
2.2.2. Apprenants.....	29
2.3 Collecte des données	32
2.3.1 Outils de collecte	32
2.3.2 Procédure de collecte de données.....	32
2.4 Analyse des données.....	33
2.4.1 Transcription des données	33
2.4.2 Codage des données.....	33
2.4.3 Extraction des données pertinentes	33
3. Résultats	34
3.1 Le profil psychosocial et les besoins psychosociaux des apprenants	34
3.1.1 L'expérience pré et périmigratoire.....	34
3.1.2 Les traumatismes.....	42
3.1.3 Les pertes et les deuils vécus.....	46

3.1.4 L'expérience post-migratoire :	49
3.1.5. L'expérience en francisation.....	57
3.1.6 Le profil des apprenants en fonction de l'âge.....	66
3.1.7. Les cooccurrences étudiées:	67
3.2. La perception et les besoins des acteurs des milieux de francisation	70
3.2.1. La perception des acteurs de l'expérience pré et péri-migratoire des apprenants	70
3.2.2 La perception des acteurs des traumatismes des apprenants	71
3.2.3. La perception des acteurs des pertes vécues par les apprenants.....	73
3.2.4. Les besoins psychosociaux des apprenants	74
3.2.5. La perception des acteurs des milieux éducatifs des éléments favorisant ou défavorisant la francisation	82
3.2.6 Les défis des acteurs.....	93
4. Discussion	104
4.1 L'étude des besoins psychosociaux des apprenants des cours FIPA.....	104
4.1.1. Les absences et le manque d'implication des apprenants dans les cours	105
4.1.2. Les caractéristiques du contexte post-migratoire et des milieux de francisation	109
4.1.3. Les besoins psychosociaux des apprenants des cours FIPA.....	113
4.2. Les défis et les besoins des acteurs des milieux de francisation	116
5. Recommandations	119
Conclusion	121
Bibliographie	0
ANNEXE 1 - Guide d'entrevue individuelle - Directions	7
ANNEXE 2 – Guide d'entrevue individuelle – Conseillers pédagogiques.....	8
ANNEXE 3 – Guide d'entrevue individuelle - Apprenants	9
ANNEXE 4 – Guide d'entrevue - Enseignants	11
ANNEXE 5 - Grille de codage - Apprenants.....	13
ANNEXE 6 – Grilles de codage – Acteurs des milieux de francisation	19

Liste des tableaux

Tableau 1	Caractéristiques des acteurs	28
Tableau 2	Les caractéristiques des apprenants rencontrés	29
Tableau 3	Expériences et conditions de vie pré et périmigratoires positives.....	35
Tableau 4	Expériences et conditions de vie pré et périmigratoires négatives	35
Tableau 5	Traumatismes vécus par les apprenants.....	42
Tableau 6	Pertes vécues	47
Tableau 7	Expériences post-migratoires positives.....	49
Tableau 8	Expériences post-migratoires négatives	53
Tableau 9	Expériences positives liées à la francisation	57
Tableau 10	Expériences négatives liées à la francisation	61
Tableau 11	Expériences pré et périmigratoires négatives	70
Tableau 12	Traumatismes vécus	71
Tableau 13	Pertes vécues	73
Tableau 14	Besoins psychosociaux des apprenants	74
Tableau 15	Éléments positifs liés à la francisation.....	82
Tableau 16	Éléments défavorisant la francisation des apprenants.....	85
Tableau 17	Défis des acteurs.....	94
Tableau 18	Regards croisés sur les éléments défavorisant la francisation	109
Tableau 19	Regards croisés sur les éléments favorisant la francisation	111

Liste des figures

Figure 1. Matrice de cooccurrences des codes	67
Figure 2. Cooccurrence des codes «difficultés à apprendre» et «pertes»	68
Figure 3. Cooccurrence des codes «difficultés à apprendre» et «traumatismes»	69
Figure 4. Défis des acteurs	117
Figure 5. L'interinfluence et la hiérarchie entre les instances	118

Mandat de consultation

Le Vérificateur général du Québec, dans son rapport *Francisation des personnes immigrantes*, publié en 2017 (Vérificateur général, 2017), notait la nécessité d'améliorer les programmes de francisation offerts aux immigrants. Dans le but d'élaborer le nouveau programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes immigrantes peu alphabétisées, le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) a entrepris plusieurs chantiers, dont celui-ci. Notre mandat a donc été de concevoir et de mener un projet de recherche dont l'objectif principal serait d'étudier la réalité psychosociale de la clientèle desservie par le programme Français pour Immigrants peu alphabétisés (FIPA) et de proposer des pistes pour la formation de cette clientèle, la formation des intervenants et pour l'organisation de l'offre de services. Le projet a débuté en 2019 et s'est achevé en 2021 et avait pour objectifs de :

1. Faire une recension des écrits relatifs aux deuils et aux traumatismes pré, péri et post-migratoires et aux difficultés d'apprentissage, d'adaptation et d'intégration des personnes immigrantes et réfugiées.
2. Documenter et tracer le profil psychosocial de la clientèle desservie par le programme *Francisation pour les personnes immigrantes peu alphabétisées* (FIPA).
3. Identifier les besoins du personnel enseignant et des autres intervenantes et intervenants en francisation.
4. Dégager des recommandations pour le MIDI et ses collaborateurs quant aux stratégies gagnantes pour favoriser l'apprentissage du français chez cette clientèle et à la modulation de l'offre de services.
5. Concevoir un plan de formation initiale et continue pour soutenir le personnel enseignant et les autres intervenants concernés par cette clientèle.

1. Revue de littérature

Dans le cadre de notre contrat de recherche avec le MIFI (ministère de l'Immigration, la Francisation et l'Intégration du Québec), notre premier mandat consistait en une revue de

littérature sur les immigrants peu alphabétisés fréquentant les cours de francisation offerts par le Ministère, leurs profils et leurs besoins psychosociaux. Le but de cette revue de littérature est de faire un portrait aussi fidèle que possible de cette population afin de relever les défis et les enjeux de leur francisation et leur intégration à la société québécoise.

1.1 Portrait des immigrants peu alphabétisés au Québec

À ce jour, la littérature scientifique ne permet pas d'effectuer un portrait précis des immigrants peu alphabétisés au Québec, par contre certains chiffres du ministère de l'Immigration montrent qu'en 2016-2020, 87 % des élèves inscrits au programme de Français pour immigrants peu alphabétisés (FIPA) étaient des réfugiés ou en situation semblable et seulement 11 % faisaient partie du regroupement familial (ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion [MIDI], 2018b). Par ailleurs, plusieurs études documentant la répartition des immigrants selon leur catégorie d'immigration, leur niveau moyen de scolarité, leur santé mentale et physique et leur connaissance du français à leur arrivée au Québec, apportent un éclairage sur le portrait des immigrants peu alphabétisés au Québec, ce dont fait état cette section.

1.1.1 Catégories d'immigration

En 2018, le Québec a accueilli 51 118 immigrants sur son territoire, la majorité étant arrivée comme immigrants économiques (57,1 %), près du quart à travers le regroupement familial (24 %), 17,3 % comme réfugiés et 1,6 % comme demandeurs d'asile dont le statut de réfugié n'a pas été reconnu ou bien comme immigrants pour cause humanitaire (ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, [MIFI] 2018a; MIFI, 2018 c, MIDI, 2018a). La mise en place du Plan d'immigration du Québec 2019, qui visait à limiter le nombre d'admissions de personnes immigrantes à 40 000 (MIFI, 2018b), a fait chuter le nombre d'immigrants accueillis au Québec en 2019. Bien que la répartition des immigrants par catégories d'immigration en 2019 suive une tendance similaire à celle observée en 2018, la part de l'immigration économique et des autres immigrants a cependant diminué, au profit de la catégorie du regroupement familial et des réfugiés et personnes en situation semblable, qui ont respectivement augmenté de 4,8 et 1,3 points de pourcentage (MIFI, 2019).

1.1.2 Niveaux de scolarité

Les données statistiques ministérielles ont permis de dégager des données relatives à la scolarité des personnes immigrantes de 15 ans et plus admises au Québec, dont le nombre s'élevait à 39726 en 2018 (MIFI, 2018b). Bien que les données pour l'année 2018 fassent état que la plupart des immigrants aient un niveau élevé de scolarité, avec 62,6 % d'entre eux ayant été scolarisés pendant 14 années ou plus, plus du tiers possède moins de 13 années de scolarité (37,4 %) (MIFI, 2018b).

À ce propos, une étude souligne que la part des immigrants ayant un faible niveau de littératie et numératie est plus importante chez les réfugiés et les immigrants de la catégorie du regroupement familial, avec environ huit immigrants sur 10, que chez les immigrants économiques et ceux de la catégorie «Autre», avec environ cinq immigrants sur 10 (Desrosiers, 2015). Ces chiffres peuvent s'expliquer par le fait que la sélection des immigrants économiques du gouvernement fédéral se base notamment sur leur niveau de scolarité, contrairement à celle des réfugiés et demandeurs d'asile qui émigrent pour des raisons de sécurité (Immigration, réfugiés et citoyenneté Canada, 2014).

Ainsi, si l'on s'intéresse spécifiquement aux immigrants peu alphabétisés au Québec, on peut estimer que ces derniers représentent un peu plus d'un quart de la population immigrante, soit plus de 12000 personnes en 2018 et près de 10000 en 2019, et que le genre ne semble pas être un facteur distinctif puisque la répartition homme-femme chez les immigrants peu alphabétisés au Québec est sensiblement la même que celle des immigrants arrivés au Québec, toutes catégories confondues. Toutefois, les statistiques de 2018 démontrent qu'il y a davantage de femmes inscrites au programme FIPA (60 %) que d'hommes (40 %) (MIDI, 2018b).

1.1.3 État de santé

La recension des écrits que nous avons effectuée sur la santé des immigrants met en évidence qu'aucune étude ne s'est intéressée spécifiquement à la santé, mentale ou physique, des immigrants peu alphabétisés. Toutefois, de nombreuses études longitudinales se sont penchées sur l'état de la santé des immigrants, toutes catégories confondues, à leur arrivée ainsi qu'à l'évolution de cet état de santé dans le temps. Par ailleurs, certaines

études, qui se sont intéressées plus spécifiquement à la santé des réfugiés et des demandeurs d'asile, présentent des résultats pertinents pour ce rapport, puisque comme évoqué plus haut, une part importante des immigrants peu alphabétisés et des élèves inscrits au programme FIPA sont des réfugiés ou des immigrants ayant bénéficié du programme de regroupement familial. Ainsi, dans cette sous-section, des éléments relatifs à la santé physique et mentale des immigrants seront présentés, avec un accent sur la santé des réfugiés et demandeurs d'asile.

1.1.3.1. Santé physique

De nombreux chercheurs canadiens et québécois se sont intéressés à la santé physique des immigrants et ont notamment visé à comparer la santé des immigrants récents avec celle des Canadiens nés au Canada. Ces dernières ont ainsi permis de souligner que les immigrants récents sont initialement en meilleure santé que les Canadiens nés au Canada (Nanhou et Bernèche, 2014). Cet avantage initial, communément appelé « effet de l'immigrant en bonne santé » (Lu et Ng, 2019) peut en partie être expliqué par le processus de sélection formelle des immigrants s'établissant au Canada qui requiert une évaluation médicale. Cela dit, en considérant que la majorité des immigrants bénéficiaires des cours FIPA sont des réfugiés ou des personnes venues au Québec par le programme de regroupement familial, ils n'ont donc pas tous subi ces tests médicaux. Finalement, ces données englobent toutes les catégories d'immigrants, occultant ainsi les différences inhérentes à chacun des groupes, point abordé plus bas.

De plus, il semblerait que l'avantage initial des immigrants récents ne perdure pas puisque plusieurs études longitudinales et transversales ont permis d'observer une détérioration de la santé physique des immigrants proportionnelle au nombre d'années vécues sur le sol canadien, et ce rapidement après l'arrivée au Canada, pour se rapprocher du niveau de santé physique des Canadiens nés au Canada (Nanhou et Bernèche, 2014). À ce propos, il semblerait que les femmes et les personnes immigrantes à faible revenu présentent un risque accru de détérioration de leur santé physique (Nanhou et Bernèche, 2014). Cette dégradation serait liée au manque d'accès aux soins, et ce pour des raisons structurelles, institutionnelles, financières, personnelles ou encore culturelles (Setia et al., 2011), cela concernant encore davantage les immigrants sans statut légal au Canada (Cloos et al., 2020).

Dans le même ordre d'idées, une étude récente menée à Montréal auprès des immigrants sans assurance maladie souligne que près de la moitié d'entre eux ont une perception négative de leur état de santé physique (Cloos et al., 2020).

L'un des éléments pouvant expliquer ce manque d'accès aux soins est lié à la méconnaissance ou la difficulté de compréhension du fonctionnement d'un nouveau système de santé, d'autant plus si celui-ci diffère grandement de celui du pays d'origine (Setia et al., 2011). De plus, la stabilité économique étant souvent une des priorités des immigrants à leur arrivée, celle-ci vient occulter les besoins en matière de santé (Setia et al., 2011). Finalement, des barrières liées à la maîtrise de la langue influencent également l'accès aux soins (Kirmayer et al., 2007) ce qui est particulièrement pertinent dans le contexte de cette étude, élément abordé plus bas dans cette section.

Un portrait similaire se dégage des études portant spécifiquement sur des populations réfugiées. En effet, au Canada, les difficultés d'accès aux soins de santé chez cette catégorie d'immigrants sont somme toute semblables à celles qui ont été décrites précédemment. Néanmoins, les obstacles rencontrés par les personnes réfugiées peuvent être amplifiés par des aspects financiers (Nangia, 2013) ou encore une difficulté d'accès à l'information (Simich et al., 2005). La barrière linguistique, comme évoquée plus haut, exacerbe également l'exclusion de cette population, puisque les soins de santé et les informations sont difficiles à obtenir pour des gens dont la langue maternelle n'est pas une langue officielle du Canada. Ainsi, au sein de la population immigrante arrivant chaque année sur le sol canadien, des disparités au niveau de l'état de santé physique sont notables selon la catégorie d'immigration. Cependant, bien que peu de recherches aient étudié la santé des immigrants par catégorie d'immigration (Lu et NG, 2019), une étude longitudinale a permis de soulever que les réfugiés et les demandeurs d'asile sont plus à risque que les autres catégories d'immigrants d'avoir une mauvaise santé et que celle-ci se détériore avec le temps (Zhao et al., 2010).

Cette disparité réside d'une part dans le fait que l'état de santé physique n'étant plus un critère de sélection pour les réfugiés et certaines personnes de la catégorie du regroupement familial, depuis la mise en vigueur de la loi sur l'immigration et la protection

des réfugiés en 2002, davantage d'immigrants en « mauvaise santé » ont pu immigrer au Canada (ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec, 2013; Lu et Ng, 2019). D'autre part, de nombreux réfugiés proviennent de pays en conflit où l'infrastructure de santé publique n'est pas toujours en bon état et où les conditions de vie prémigratoires les exposent à des risques de malnutrition ou de maladies infectieuses à leur arrivée au pays d'accueil (Zhao et al., 2010). Finalement, il est pertinent de mentionner que les personnes réfugiées qui sont prises en charge par l'État utiliseraient moins les services sociaux que d'autres groupes (Baukje et al., 2008). Ce constat étant de nouveau justifié par la place importante qu'occupent les barrières linguistiques dans l'accès aux soins de santé chez les personnes immigrantes, particulièrement chez les personnes réfugiées prises en charge par l'État.

1.1.3.2. Santé mentale

Bien que les études statistiques portant sur l'état de la santé mentale des immigrants récents et de longue durée soient moins nombreuses que celles portant sur la santé physique, il semble essentiel de s'y intéresser étant donné que la santé mentale peut considérablement influencer l'adaptation des immigrants au pays d'accueil (Pumariega et al., 2005). Toutefois, les études sur le sujet ne font pas toujours l'objet d'un consensus, reflétant ainsi la complexité de l'expérience migratoire et de son influence sur les individus (Nadeau et Rousseau, 2012, citées dans Fleury et Grenier, 2012). En effet, certaines études ont permis de constater que « l'effet de l'immigrant en santé » est également observable au niveau de la santé mentale (Ng, Pottie et Spitzer, 2011; Lu et Ng, 2019), notamment si l'on s'intéresse spécifiquement à la dépression (Stafford, Newbold et Ross, 2011) ou encore à la dépendance à l'alcool (Ali, 2002).

Similairement à la santé physique, la santé mentale des immigrants récents se dégrade au fil des années dans le pays d'accueil (Ali, 2002). Certaines études démontrent d'ailleurs que les symptômes de santé mentale suivent une trajectoire précise, se dégradant lors des étapes initiales de la réinstallation, pour ensuite diminuer progressivement avec le temps (Beiser, 1988; Tran et al., 2007). Des études s'intéressant particulièrement à la dépression ont permis de mettre en avant que les immigrants récents souffrent moins de dépression que les immigrants de longue durée et selon cette même étude, la dépression est moins

fréquente chez les immigrants vivant dans des régions avec une forte densité d'immigrants (Stafford, Newbold et Ross, 2011). À l'inverse, d'autres études ont souligné qu'en comparaison avec les personnes nées au Canada, une plus grande part d'immigrants arrivés en 2014-2015 présentait un niveau élevé de détresse psychologique, bien que ces premières soient plus nombreuses à avoir des idées suicidaires ou à commettre des tentatives de suicide (Street, 2019). D'autre part, une étude portant sur la santé mentale et le bien-être des immigrants récents au Canada a permis de souligner que 29 % des immigrants déclarent rencontrer des difficultés émotionnelles et 16 % mentionnent être confrontés à un niveau de stress élevé. Par ailleurs, si l'on s'intéresse à la santé mentale des immigrants en considérant les différentes catégories d'immigration, il apparaît que les réfugiés sont plus à risque de manifester des problèmes émotionnels et un niveau de stress élevé (Zhao et al., 2010; Newbold, 2009).

La disparité des résultats concernant l'état de santé mentale des immigrants souligne l'importance de prendre en compte des facteurs individuels et environnementaux influençant l'expérience migratoire et ayant une incidence sur la santé mentale des immigrants, tels que « le sexe [...], la région d'origine, le revenu ou encore les perceptions à l'égard du processus d'établissement » (Robert et Gilkinson, 2012, p. 26), facteurs pouvant influencer le niveau initial de santé mentale des immigrants ou encore la dégradation de celle-ci une fois arrivés dans le pays d'accueil. D'autres facteurs sociaux ont aussi été identifiés comme influençant la santé mentale des immigrants, tels que le niveau d'études, le niveau socioéconomique, le degré d'intégration dans la société d'accueil, ou encore les réseaux relationnels (Smith et al., 2007; Robert et Gilkinson, 2012).

Facteurs favorisant et défavorisant la santé mentale

En outre, le stress vécu par les immigrants au cours de leur parcours pré, péri et postmigratoire présente un facteur de risque en ce qui concerne l'apparition de problèmes de santé mentale (Kirmayer et al., 2011). Plus particulièrement, Lou et Beaujot (2005, p. 3) parlent de « stress acculturatif, au cours du déracinement, de la réinstallation et de l'adaptation ». En effet, les immigrants et plus particulièrement les réfugiés et demandeurs d'asile peuvent avoir été exposés à de nombreux facteurs de stress prémigratoires, par exemple le vécu d'évènements potentiellement traumatiques dans leur pays d'origine,

comme la guerre, les violences collectives ou encore le placement en camp de réfugiés (George, 2010; Keyes, 2000; Zhao et al., 2010). L'expérience péri- et post-migratoire peut également être influencée par des facteurs de stress, comme la séparation familiale, le chômage, la pauvreté (Fenta et al., 2004) ou encore la discrimination et les défis liés à l'intégration (Beiser et Hou, 2017). Par ailleurs, le stress vécu par les jeunes de 16 à 25 ans pourrait être lié à la perte de relations sociales et de repères identitaires ou encore à l'anxiété ressentie face au processus d'acculturation (Hill, 2006). D'ailleurs, en l'absence de soutien social ou de ressources appropriées, ces facteurs de stress peuvent influencer négativement la santé mentale des immigrants et leur bien-être psychologique (Robert et Gilkinson, 2012). À ce propos, une étude a souligné que les réfugiés et demandeurs d'asile étaient dix fois plus susceptibles de manifester des symptômes de stress post-traumatique que la population canadienne générale (Crumlish et O'Rourke, 2010), ou encore de dépression et des troubles anxieux, de par le fait qu'ils sont nombreux à avoir été exposés à des situations de stress et à des événements potentiellement traumatiques (George, 2010) engendrant des pertes de nature variée (famille, pays, communauté ou encore des habitudes de vie) (Keyes, 2000). De même, des facteurs contextuels, tels que l'exposition à la violence organisée, les séparations familiales ou encore les discriminations peuvent présenter un risque pour la santé mentale des immigrants (Nadeau et Rousseau, 2012, citées dans Fleury et Grenier, 2012).

Finalement, l'incapacité à s'exprimer dans la langue du pays d'accueil a aussi été notée comme un facteur de risque (Pottie et al., 2008), élément particulièrement pertinent dans le cas de cette recherche qui s'intéresse à l'expérience de francisation des immigrants peu alphabétisés et à leurs besoins psychosociaux. En effet, l'étude de Pottie et de ses collaborateurs (2008) a lié une mauvaise maîtrise de l'anglais ou du français à une mauvaise santé mentale autodéclarée, cela concernant plus particulièrement les femmes que les hommes immigrants. À l'inverse, la maîtrise de la langue du pays d'accueil et le soutien social et communautaire ont été associés à une meilleure santé mentale (Fenta et al., 2004), soulignant ainsi l'importance des programmes de francisation et de la prise en compte des besoins psychosociaux des immigrants, et tout particulièrement des immigrants peu alphabétisés pour qui l'intégration présente un plus grand défi.

La grande diversité des parcours migratoires ne permet pas de dresser un portrait unique de l'état de santé, physique et mentale, des immigrants et encore moins des immigrants peu alphabétisés. La littérature permet toutefois de souligner l'importance de se préoccuper du bien-être et de la santé mentale des immigrants dès leur arrivée, puisque cela conditionne notamment leur intégration (ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec, 2013).

1.1.4 Connaissance du français lors de l'arrivée au Québec

Comme évoqué plus haut, la maîtrise de la langue du pays d'accueil, le français dans le contexte québécois, semble influencer considérablement l'expérience d'intégration des immigrants et indirectement leur santé mentale. Plusieurs études statistiques ont permis de documenter le niveau de connaissance du français des personnes immigrantes à leur arrivée au Québec. Ainsi, parmi l'ensemble des immigrants accueillis au Québec en 2018, 49,5 % ont déclaré parler le français à leur arrivée et parmi eux, 76 % étaient issus de la catégorie de l'immigration économique (MIFI, 2018 c). En effet, si l'on tient compte des catégories d'immigration, il apparaît que les immigrants de la catégorie « réfugiés et personnes en situation semblable » sont bien moins nombreux à parler français à leur arrivée, avec un peu plus de 26,1 % d'entre eux (20,4 % pour les femmes et 23,8 % pour les hommes) maîtrisant le français en arrivant au Québec (MIFI, 2018 c; MIFI, 2019), soit potentiellement environ 80 % requérant des cours de francisation. Par ailleurs, pour ce qui est des immigrants de la catégorie « regroupement familial », bien qu'ils soient généralement plus nombreux à parler français à leur arrivée que les personnes réfugiées, plus de la moitié d'entre eux ne maîtrisent pas le français à leur arrivée au Canada (57,8 % des femmes et 58,7 % des hommes) (MIFI, 2019).

À ce propos, une étude (Desrosiers, 2015, p.190) a mis en avant que :

Les immigrants de la catégorie du regroupement familial sont, comme les réfugiés, plus susceptibles que les immigrants des deux autres catégories (immigration économique et autre) d'avoir besoin de soutien pour améliorer leurs compétences en vue d'une pleine participation et d'une intégration harmonieuse à leur société d'accueil.

Ces chiffres peuvent s'expliquer par l'existence de critères de sélection liés à l'immigration économique qui favorisent les candidats maîtrisant le français et/ou l'anglais, critère absent pour les immigrants des deux autres catégories (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2014). De plus, en parlant des immigrants ayant une langue maternelle éloignée du français Nguyen et Plourde (1997, cités dans Tonev, 2010) précisent qu'un niveau de scolarité peu élevé chez ceux-ci peut donner lieu à « un manque considérable de repères culturels francophones » (Nguyen et Plourde, 1997, cités dans Tonev, 2010, p. 95), cela venant ainsi renforcer le rôle de la maîtrise de la langue du pays d'accueil dans l'intégration des immigrants.

1.1.5 Francisation des immigrants au Québec

En 2018-2019, 30 734 personnes ont suivi des cours de francisation offerts par le MIFI, que ce soit à temps plein, à temps partiel ou en ligne. Les deux tiers des apprenants qui ont suivi la formation en 2018-2019 étaient des femmes (61 %), répartition similaire à celle observée au sein de la cohorte 2017-2018 (MIFI, 2019).

Par ailleurs, si l'on considère la répartition des apprenants selon leur catégorie d'immigration, on constate que ce sont les personnes réfugiées et en situation semblable qui participent le plus aux cours de francisation (5227 personnes), suivi des personnes issues de l'immigration économique (4171 personnes), puis des immigrants issus du regroupement familial (3971 personnes) (MIFI, 2019). À ce propos, les études statistiques réalisées au cours des dernières années ont permis de souligner une hausse de fréquentation des cours de francisation par rapport aux chiffres de 2017-2018, de 7 % pour les personnes réfugiées, 22 % pour les personnes issues de l'immigration économique et 41 % pour les personnes issues du regroupement familial, hausse principalement observée au sein des cours à temps plein. Selon le Rapport annuel 2018-2019 du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, la hausse du taux de participation serait liée aux changements apportés au programme d'aide financière accordée aux apprenants à temps plein en août 2017 (MIFI, 2019).

Concernant la population des immigrants peu alphabétisés, là encore peu de données sont disponibles, notamment en ce qui concerne le nombre d'apprenants inscrits au programme

de francisation pour immigrants peu alphabétisés. Toutefois, plusieurs chercheurs mettent en lumière qu'un faible niveau de scolarité peut entraver l'apprentissage des apprenants, qui ne peuvent alors pas bénéficier pleinement des programmes de francisation, composante pourtant essentielle à une bonne intégration (ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles Québec, 2011).

Finalement, bien qu'il n'existe pas de données statistiques précises dressant le portrait des immigrants peu alphabétisés au Québec, plusieurs études nous permettent toutefois de faire état de la part importante de réfugiés et demandeurs d'asile et d'immigrants issus du regroupement familial dans la population des immigrants peu alphabétisés au Québec. Ce faisant, il est possible de supposer que certaines problématiques affectant ces populations touchent également une grande portion des immigrants peu alphabétisés, par exemple une santé mentale et physique plus vulnérable, un manque d'accès aux soins ou encore une faible connaissance du français lors de l'arrivée dans le pays d'accueil. De même, bien que les cours de francisation soient offerts gratuitement, une part considérable des immigrants non francophones ne s'y inscrivent pas, suggérant ainsi l'existence de certaines barrières quant à l'inscription ou la fréquentation des cours de francisation, sujet qui a fait l'objet de plusieurs études, dont les résultats seront évoqués dans la section 2.2 suivante, qui abordera également les facteurs favorisant la participation aux cours de francisation, bien qu'ils soient moins référencés dans la littérature.

1.2 Facteurs influençant la francisation

La littérature a principalement permis de souligner les obstacles liés à la francisation pour les immigrants, toutes catégories confondues, ce que nous abordons dans la première partie de cette section. Toutefois, aucune donnée ne concerne spécifiquement les adultes immigrants peu alphabétisés et peu de données sont disponibles concernant les facteurs favorisant la francisation, celles-ci seront présentées dans la deuxième partie de cette section, qui nous permettra d'ailleurs de souligner le manque de données sur les besoins psychosociaux des apprenants, venant ainsi renforcer la pertinence de cette recherche. Ainsi, cette section présentera tout d'abord les facteurs défavorisant la francisation des immigrants, et ce sur les plans institutionnel, situationnel, dispositionnel et informationnel, puis les facteurs favorisant la francisation seront présentés à l'aide des mêmes catégories,

pour enfin mettre l'emphase sur le manque de données quant aux besoins psychosociaux des adultes peu alphabétisés, venant ainsi renforcer la pertinence de notre mandat.

1.2.1 Facteurs défavorisant la francisation

Plusieurs études ont soulevé des barrières à la francisation en s'appuyant, pour la plupart, sur la classification des barrières à l'apprentissage de Cross (1981) qui distingue les barrières institutionnelles, situationnelles et dispositionnelles. Bien que ce ne soit pas le cadre théorique sur lequel s'appuie cette recherche, il semble pertinent de présenter les résultats des études passées à l'aide de cette structure. Toutefois, il est important de souligner que peu de données concernent spécifiquement la population des immigrants peu alphabétisés et que la plupart des études se sont intéressées aux immigrants de toutes les catégories, ou plus spécifiquement aux réfugiés et demandeurs d'asile.

1.2.1.1 Plan institutionnel

Dans la classification de Cross (1981), la catégorie conceptuelle de «barrières institutionnelles» désigne les conditions socio-économiques, financières et politiques qui affectent les décisions des individus à l'égard de la participation à une formation (Cross 1981; Darkenwald et Merriam, 1982, Rubenson, 1983). Cette catégorie conceptuelle comprend également tous les aspects relatifs à l'offre de formation en termes d'horaires, de contenu, d'éthique des professionnels ou encore du lieu de formation et de l'environnement d'apprentissage de ce dernier (Cross, 1981; Quigley, 1997).

Manque de connaissance du système québécois et des ressources existantes

Le manque de connaissance du système québécois et des ressources existantes est une difficulté à laquelle sont confrontés tous les immigrants à leur arrivée, d'autant plus pour ceux ne parlant ni le français ni l'anglais puisque la majorité des informations relatives aux offres de formations, telles que le contenu, les horaires ou encore le lieu de la formation ne sont disponibles qu'en français ou en anglais, même si certains documents ont été traduits dans plusieurs langues étrangères (St-Laurent et El-Geledi, 2013). Toutefois, cette barrière est d'autant plus limitante pour les adultes peu scolarisés, immigrants et non-immigrants, pour qui les informations ne sont pas toujours accessibles (format des documents par

exemple), ce qui représente un obstacle considérable à leur participation (Darkenwald et Merriam, 1982, cités dans Lavoie, Levesque, Aubin-Horth, Roy et Roy, 2004).

Par ailleurs, sur le plan scolaire, il a été mis en avant que l'écart entre le système scolaire du pays natal et celui du pays d'accueil est source de stress pour les jeunes, et ce particulièrement à cause de la langue d'enseignement (Hill, 2006, cité dans Potvin et Leclercq, 2014).

Enjeux pédagogiques

En ce qui concerne les enjeux pédagogiques, très peu de recherches documentent les obstacles vécus par les apprenants immigrants peu scolarisés. Une recherche portant spécifiquement sur la formation à temps partiel présente quelques inadéquations avec les besoins des immigrants. En effet, il apparaît que la clientèle des cours à temps partiel est relativement hétérogène sur le plan du niveau de scolarité, ce qui implique que le contenu des cours n'est pas toujours adapté au niveau des apprenants. Cela présente aussi un défi pour l'enseignant qui doit enseigner à des apprenants aux rythmes d'apprentissage très variés (Valderrama-Benitez, 2007). À cette difficulté s'ajoute le statut précaire de nombreux enseignants des centres de francisation, qui a des répercussions sur la qualité de la formation délivrée et sur leur capacité à innover dans leurs pratiques pédagogiques (Beder, 1994, cité dans Lavoie et al., 2004). À ce propos, Wagner (2001) précise que des programmes innovants influencent grandement la motivation des apprenants adultes, qui s'en trouvent stimulée lorsque l'enseignant et l'institution ont la possibilité et la capacité d'innover.

Enjeux de localisation

Finalement, il a été mis en avant que moins d'organismes de francisation sont présents dans les extrémités de l'île de Montréal, zones où réside pourtant une part importante de la population immigrante et qui sont généralement moins bien desservies par les transports en commun. L'éloignement géographique des organismes vis-à-vis du domicile des apprenants génère par conséquent des dépenses de transport supplémentaires qui viennent réduire le budget familial. Ces éléments constituent donc des barrières non

négligeables à la participation des apprenants au cours de francisation (Valderrama-Benitez, 2007).

Enjeux financiers

D'abord, les études suggèrent que le suivi d'une formation en francisation à temps plein représente bien souvent un défi sur le plan économique, et ce, d'une part, car les horaires de formation sont globalement similaires aux horaires de travail, obligeant donc certains immigrants à abandonner les cours de francisation lorsqu'ils trouvent un travail, et d'autre part parce que l'aide financière offerte par le gouvernement ne permet pas toujours de subvenir aux besoins des familles (St-Laurent et El-Geledi, 2013). À ce propos, il semble important de noter que l'aide financière a été revalorisée en juillet 2019, passant de 141 \$ à 185 \$ par semaine (MIFI, 2019). Par ailleurs, il a été mis en avant que, bien qu'elle vise à permettre aux immigrants avec enfants de participer plus facilement aux cours de francisation, l'allocation perçue pour les frais de garde est parfois jugée insuffisante pour subvenir aux besoins financiers de la famille, et ce tout particulièrement dans le cas où seul un conjoint travaille (Valderrama-Benitez, 2007). Là encore, la réforme de juillet 2019 comprend une revalorisation de l'allocation de frais de garde, élevée désormais à 25 \$/jour de formation (MIFI, 2019).

De plus, les critères d'admissibilité aux allocations financières sont parfois jugés comme trop stricts puisqu'ils empêchent les immigrants dont le conjoint perçoit des prestations d'aide sociale, de solidarité sociale, d'assurance-emploi ou encore d'assurance parentale de percevoir cette allocation (MIFI 2019).

1.2.1.1 Plan situationnel

Toujours selon la classification de Cross (1981), la catégorie conceptuelle de « barrières situationnelles » fait référence aux facteurs socioculturels qui influencent un phénomène et plus particulièrement aux éléments contextuels qui affectent la personne dans son quotidien, tels que l'économie, la culture ou encore la structure familiale.

Conciliation travail-famille-francisation

Certains obstacles identifiés sur le plan situationnel font échos aux obstacles institutionnels mentionnés ci-dessus. En effet, la conciliation travail-famille-francisation difficile du point de vue situationnel réside dans le fait que l'apprentissage du français, bien qu'essentiel, est reporté, car les horaires de cours sont incompatibles avec la vie familiale ou avec des horaires de travail (St-Laurent et El-Geledi, 2013). En effet, certaines études ont souligné que les immigrants sont parfois dans l'obligation d'arrêter ou de renoncer aux cours de francisation lorsqu'ils ne trouvent pas de place dans une garderie ou que leurs enfants commencent l'école puisqu'ils n'ont personne pour les récupérer une fois la journée scolaire terminée (St-Laurent et El-Geledi, 2013). Ce faisant, la composition du foyer va significativement influencer la participation des immigrants aux cours de francisation. En effet, l'apprentissage du français est souvent plus difficile pour les immigrants avec une famille que pour les célibataires, car ces premiers ont généralement des contraintes de temps plus strictes et des obligations financières plus importantes (St-Laurent et El-Geledi, 2013). D'autre part, sur le plan professionnel, de nombreux immigrants sont dans l'obligation de cumuler plusieurs emplois ou d'accepter des horaires atypiques pour subvenir à leurs besoins, ce qui implique qu'ils ont peu de disponibilité pour se consacrer à l'apprentissage du français, que ce soit à travers la présence en cours ou en ce qui concerne la pratique de la langue une fois à la maison (St-Laurent et El-Geledi, 2013).

Enjeux socioculturels

De plus, un autre obstacle identifié dans la littérature est relatif aux rôles sociaux, qui diffèrent parfois entre le pays natal et le pays d'accueil. En effet, certains aspects culturels ou religieux, ou encore la distribution des tâches au sein du foyer viennent parfois entraver la possibilité des immigrants de participer aux cours de francisation. Par exemple, pour certaines mères immigrantes, il est impensable de laisser leur enfant à la garderie toute la journée, car cela viendrait remettre en question leur rôle maternel (St-Laurent et El-Geledi, 2013). De même, les hommes immigrants évoquent quant à eux la pression sociale associée au devoir d'être le pourvoyeur de la famille, cela impliquant donc de trouver un emploi pour subvenir aux besoins financiers de la famille. Par conséquent, une recherche d'emploi difficile pourrait influencer grandement la santé psychologique des parents, mais surtout des pères, tout comme la perte d'un emploi (St-Laurent et El-Geledi, 2013). D'autre part, les

rôles familiaux ont un impact également sur la perception des immigrants vis-à-vis de la francisation puisque certains immigrants d'âge mûr considèrent que retourner à l'école représente une certaine régression, les empêchant ainsi d'envisager de s'inscrire aux cours (St-Laurent et El-Geledi, 2013). Finalement, les dynamiques parents-enfants sont également impactées puisque les enfants apprennent généralement plus rapidement le français que leurs parents, ces derniers se sentant ainsi parfois dévalorisés, voire disqualifiés par leurs enfants (St-Laurent et El-Geledi, 2013).

Par ailleurs, bien que la présence de la communauté d'origine ait majoritairement des effets positifs sur l'intégration des immigrants puisqu'elle représente un réseau important aussi bien sur le plan du soutien social que par rapport à l'accès à des opportunités de travail par exemple, celle-ci peut également contribuer à isoler les immigrants de la société d'accueil, réduisant également la nécessité pour ces derniers de parler le français et donc de s'inscrire à des cours de francisation (St-Laurent et El-Geledi, 2013).

Enfin, un autre élément freinant la francisation est le manque de proximité des immigrants avec les réseaux francophones. Bien que cet obstacle n'affecte pas directement la participation des immigrants aux cours de francisation, il a toutefois des conséquences importantes sur la motivation à apprendre le français, le sens donné à l'apprentissage et la capacité à pratiquer la langue et donc à la maîtriser. À ce propos, une certaine pression à parler français de la part de la communauté francophone est visiblement ressentie par certains immigrants (St-Laurent et El-Geledi, 2013). En effet, la motivation se trouve favorisée si l'apprenant prend conscience de l'importance d'apprendre la langue du pays (Longpré, 2015), ce qui, tel qu'évoqué plus haut, n'est pas toujours évident pour les immigrants interagissant peu avec la population québécoise, aussi bien sur le plan professionnel que personnel. Ainsi, il semble important de souligner l'importance de maîtriser le français et de renforcer les opportunités de socialisation avec la population québécoise, dans les cours de francisation.

1.2.1.3 Plan dispositionnel

Le troisième type de barrière mis en avant dans la catégorisation de Cross (1981) sont les « barrières dispositionnelles » qui sont liées aux valeurs et attitudes de l'apprenant vis-à-vis

de la formation. À ce propos, Quigley et Arrowsmith (1997) précisent que ces barrières sont souvent sous-estimées bien qu'elles soient très peu abordées dans la recherche sur la participation aux formations pour adultes.

Enjeux scolaires

L'une des barrières dispositionnelles à la participation des adultes peu scolarisés évoquée dans la littérature concerne la perception négative que ces derniers ont de leurs expériences scolaires passées (Thomas, 1990, cité dans Lavoie, Levesque, Aubin-Horth, Roy et Roy, 2004). Sachant que le parcours scolaire des immigrants dans leurs pays d'origine est bien souvent semé d'échecs, ce qui a des répercussions sur leur estime personnelle (Boucher, 1999; Couture, 1997, cités dans Solar et Tremblay, 2008), on peut penser que ces derniers vivent des obstacles dispositionnels également.

Enjeux motivationnels

Les échecs et difficultés scolaires passés évoqués plus haut peuvent également avoir des conséquences sur la motivation des adultes immigrants à participer aux cours et plus spécifiquement sur la perception de leur capacité à apprendre, ceci pouvant dans certains cas présenter un obstacle à la francisation. Par ailleurs, la motivation va dépendre de nombreux éléments, tels que la durée de la formation, les avantages liés à la participation ou encore les efforts nécessaires pour atteindre les objectifs d'apprentissage (Wagner, 2001; Johnstone et Rivera, 1965, cités dans Lavoie, Levesque, Aubin-Horth, Roy et Roy, 2004).

Par ailleurs, certains immigrants envisagent la francisation comme un passage obligé alors que pour d'autres, cette formation représente l'opportunité de finalement trouver un travail après plusieurs échecs, d'où le fait que la motivation des immigrants soit hétérogène puisqu'elle reflète des besoins différents (St-Laurent et El-Geledi, 2013).

À ce propos, la question de l'intérêt et de la pertinence de la francisation est centrale si l'on s'intéresse aux adultes de plus de 50 ans, puisque ces derniers ne perçoivent pas toujours l'utilité de cette formation. En effet, il semblerait que cette population souhaite davantage développer des compétences sociales et personnelles, plutôt que professionnelles, c'est

pourquoi la formation générale de francisation n'est pas toujours adaptée à leurs attentes (Solar et Tremblay, 2008).

La revue de littérature a permis de souligner que les barrières à la francisation sont nombreuses et variées. Après avoir mis en avant les facteurs défavorisant la participation à la francisation, il convient désormais d'aborder les facteurs favorisant celle-ci puisque, bien que peu référencés dans la littérature, éclaire le phénomène étudié dans le cadre de cette recherche.

1.2.2 Facteurs favorisant la francisation

Tel que mentionné précédemment, en comparaison aux facteurs défavorisants, les facteurs favorisant la participation à la francisation ont fait l'objet de peu de recherches. Toutefois, certaines études ont permis de soulever plusieurs éléments favorisant la francisation.

Rôle de l'enseignant et la formation

C'est sur le plan scolaire que les facteurs favorisant la francisation ont été le plus documentés. En effet, la littérature a notamment permis de souligner le rôle essentiel de l'enseignant et de sa formation. Par exemple, la qualité de la relation entre l'enseignant et l'apprenant a été identifiée comme un facteur influençant la motivation des immigrants. Ainsi, en favorisant une atmosphère favorable au sein de sa classe, l'enseignant contribue à favoriser la participation et les apprentissages (Longpré, 2015).

D'ailleurs, Amireault (2015) précise qu'une meilleure connaissance du parcours migratoire et des défis liés à l'immigration permettrait aux intervenants de mieux saisir les difficultés que peuvent potentiellement rencontrer les immigrants adultes peu ou pas alphabétisés, ce qui favoriserait la francisation de ces derniers. De même, les recherches ont permis de souligner l'apport de l'approche interculturelle pour les formations en francisation, qui comprend le développement de compétences culturelles de deux natures : 1) la prise de conscience de son propre ancrage culturel et 2) la sensibilisation aux différences culturelles et au respect de celles-ci (Starr et Wallace, 2011, cités dans Pouliot et al., 2016). En effet, il semblerait que l'intégration de l'approche interculturelle dans le programme d'enseignement permettrait de développer les compétences interculturelles des

enseignants et des apprenants, en complément aux compétences linguistiques, et ainsi de favoriser la francisation (Amireault, 2015).

Mentorat

Certaines recherches évoquent la pertinence d'impliquer les immigrants établis depuis plusieurs années dans l'accueil des nouveaux immigrants et éventuellement dans leur processus d'apprentissage du français. En effet, la littérature sur le sujet suggère la mise en place de programmes de mentorat jumelant un immigrant établi depuis plusieurs années et un immigrant récent, avec des parcours migratoires similaires (Proulx, Émond et Duchesne, 2010). À ce propos, l'étude de St-Laurent et El-Geledi (2011, p.70) souligne que « plusieurs immigrants ont mentionné qu'ils auraient préféré être accueillis par d'anciens immigrants qui sont déjà passés par le processus d'intégration et qui seraient donc plus sensibles à leur réalité ». En effet, selon ces auteurs, ce type de mentorat permettrait de faciliter l'intégration des immigrants récents et de favoriser leur francisation, tout en contribuant à réduire l'isolement social dont souffrent parfois certains nouveaux immigrants à leur arrivée.

Collaboration avec d'autres organismes

Ensuite, le fait de donner l'opportunité aux immigrants de s'investir dans des programmes sociaux visant le développement de leur réseau social ou encore la participation à des activités d'autosuffisance, générant leur propre revenu par exemple, et d'entraide au sein de la communauté, a été souligné comme un élément favorisant la francisation. En effet, en favorisant les initiatives communautaires et en impliquant les immigrants dans les prises de décisions communautaires, cela peut générer chez ces derniers un sentiment de contrôle et diminuer le sentiment de dépendance envers le reste de la société (Silove, 2017). Plus précisément, Silove (2017) évoque des activités visant à réduire la détresse psychologique des immigrants et à promouvoir le bien-être des immigrants, et plus particulièrement des réfugiés.

Par ailleurs, un autre élément favorisant la participation aux cours de francisation serait de solliciter des organismes pour femmes pour la tenue de cours de français, puisque, comme évoqué plus haut, certaines immigrantes évoquent des barrières culturelles, religieuses et personnelles quant à leur inscription à la francisation. En effet, la littérature souligne que la

tenue de cours de francisation dans des centres où les intervenantes et les apprenantes sont toutes des femmes permet à certaines immigrantes, qui par exemple ont vécu ou vivent des violences conjugales, d'apprendre dans un lieu où elles se sentent confortables (Valderrama-Benitez, 2007).

Finalement, il a été suggéré que la création de garderies dans les centres de francisation permettrait à davantage de personnes immigrantes de participer au cours en offrant une solution de garde pour leurs enfants, service qui visiblement n'est pas toujours facile d'accès (Valderrama-Benitez, 2007).

1.2.3 Besoins psychosociaux peu documentés

La littérature scientifique sur la participation des immigrants peu alphabétisés aux cours de francisation s'est principalement focalisée sur les barrières à la francisation, permettant ainsi de mieux comprendre les obstacles auxquels ces derniers font face. Peu de recherches s'intéressent spécifiquement aux besoins psychosociaux, sujet qui a fait l'objet de très peu d'études sur les immigrants en général et encore moins sur les immigrants peu alphabétisés. Par ailleurs, les quelques informations recueillies quant aux besoins psychosociaux concernent des élèves d'âge scolaire et peu de données sont disponibles sur les besoins des apprenants adultes, venant donc appuyer la pertinence du mandat qui nous a été confié.

De plus, plusieurs études ont souligné le potentiel impact négatif du parcours migratoire, des deuils et traumatismes sur la scolarité des élèves immigrants sur le plan cognitif, social et émotionnel (Hart, 2009; Papazian-Zohrabian, 2013; Papazian-Zohrabian et al., 2018). Cependant, ces thèmes sont très peu abordés dans la littérature sur les adultes immigrants peu alphabétisés, qui, comme mentionné plus haut, compte une part importante de réfugiés et de demandeurs d'asile, dont les parcours migratoires sont souvent jonchés d'expériences potentiellement traumatiques, pouvant impacter leurs besoins psychosociaux une fois dans le pays d'accueil. D'ailleurs, il semble important de souligner que les immigrants peu alphabétisés vont bien souvent cumuler plusieurs facteurs défavorisant leur francisation. Leur parcours migratoire souvent parsemé de deuils et de traumatismes, combinés avec un faible niveau de scolarité, engendre ou renforce des difficultés d'apprentissage ainsi que potentiellement des difficultés économiques. En effet, de nombreux immigrants peu

alphabétisés se trouvent confrontés à la difficulté de se franciser et de trouver un emploi dans la société d'accueil. À ce propos, St-Laurent et El-Geledi (2013, p.38) précisent que :

(...) le processus d'intégration linguistique risque d'être compromis pour une femme réfugiée, peu scolarisée, voire analphabète, de langue maternelle très éloignée du français et mère seule avec cinq enfants.

Par conséquent, cette étude vient répondre à un manque de connaissances sur la réalité psychosociale de la clientèle desservie par les cours de français pour immigrants peu alphabétisés (FIPA) et s'intéresse particulièrement aux besoins de cette dernière sur les plans psychologique, social et familial dont il faut tenir compte dans l'élaboration du programme-cadre gouvernemental à destination des personnes immigrantes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie que souhaitent développer le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI), en collaboration avec le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) et le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS).

Plus spécifiquement, les objectifs de cette recherche étaient de 1) documenter et tracer le profil psychosocial de la clientèle desservie par le programme *Francisation pour les personnes immigrantes peu alphabétisées* (FIPA), 2) identifier les besoins du personnel enseignant et des autres intervenantes et intervenants en francisation, 3) dégager des recommandations quant aux stratégies gagnantes pour favoriser l'apprentissage du français chez cette clientèle et à la modulation de l'offre de services et finalement 4) concevoir un plan de formation initiale et continue pour soutenir le personnel enseignant et les autres intervenants concernés par cette clientèle.

2. Méthodologie

La section suivante aborde la méthodologie adoptée dans le cadre de cette recherche. La méthodologie qualitative choisie permet l'atteinte des objectifs du projet et tient compte des réalités des milieux et des participants.

2.1 Conception de la recherche

Comme mentionné précédemment, cette recherche a été mandatée par le MIFI. Plusieurs rencontres de collaboration ont permis d'établir les objectifs spécifiques de la recherche. Les différentes villes participantes ont été désignées par le MIFI : Sherbrooke, Granby, Montréal, Brossard, Québec et Laval. Pour chacune de ces villes, plusieurs organismes communautaires et cégeps offrant la francisation pour immigrants peu alphabétisés (FIPA) ont été identifiés pour y mener la collecte de données. Au total, 9 institutions ont été identifiées. Une fois ces organismes précisés, des rencontres entre un membre de l'équipe de recherche et une personne ressource au sein de chaque organisme ont eu lieu. Il s'agissait, en une séance, de présenter la recherche et ses objectifs et ainsi d'obtenir l'autorisation de conduire la recherche au sein de son organisme et sa participation à la recherche. Une fois cette autorisation reçue, l'organisation des collectes de données pouvait avoir lieu. La collecte de données et les analyses qui ont suivi ont entièrement été menées par l'équipe de recherche.

La recherche a donc été menée auprès d'apprenants et d'acteurs des différents organismes, mais également auprès de conseillers pédagogiques du MIFI, qui ont pour leur part été sollicités par courriel.

2.2 Participants à la recherche

Dans cette section, nous vous présentons les participants de cette recherche, soit les acteurs de différents milieux de francisation offrant le programme FIPA, les apprenants inscrits en francisation et les conseillers pédagogiques du MIFI ayant participé à la recherche.

2.2.1. Acteurs

Comme mentionné plus haut, la collecte de données a été menée dans dix organismes offrant le programme FIPA. Ces institutions sont des organismes communautaires à but non lucratif ou des cégeps, tous mandatés par le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration.

La plupart des institutions ayant accepté de participer offrent des programmes de francisation (FIA et FIPA) depuis de nombreuses années et le nombre de groupes FIPA

varient de manière importante d'une institution à l'autre, allant de deux à dix groupes. D'autre part, les institutions se distinguent dans leur offre de formation, puisque certaines offrent les quatre niveaux de francisation (FIPA1, FIPA2, FIPA3 et FIPA4) quand d'autres proposent seulement quelques-uns des 4 niveaux. Cette différence s'explique notamment par la variation du nombre de participants d'une institution à l'autre ou encore d'une session à l'autre. D'autre part, les horaires des cours varient d'une institution à l'autre, tout comme la modalité d'enseignement, avec huit institutions assurant le programme FIPA en formule temps plein et deux institutions le proposant à temps partiel. Finalement, plusieurs organismes communautaires participants accueillent les nouveaux arrivants et les aident notamment à s'établir, à s'adapter et à s'intégrer socialement et professionnellement à la société québécoise. Dans ces organismes, nous avons rencontré 7 enseignants individuellement et 18 enseignants en entretien de groupe (*focus group*). Nous avons également jugé pertinent de rencontrer en entretien d'autres acteurs qui gravitent autour des apprenants inscrits aux cours FIPA : intervenants sociaux, agents d'intégration, coordonnateurs, directions de la francisation, directions de l'organisme, responsable de l'accueil. S'ajoutent aux acteurs les conseillers pédagogiques rattachés au MIFI, qui ont aussi été interrogés en individuel.

Le tableau 1 présente les différentes personnes rencontrées et la répartition selon les villes.

Tableau 1

Caractéristiques des acteurs

Variable	Caractéristique	Nombre
Ville	Montréal	10
	Laval	2
	Granby	2
	Sherbrooke	10
	Ste-Foy	3
	Brossard	0
	Grand-Montréal/extérieur de l'île	1

Poste	Agents d'intégration	2
	Enseignants en individuel	7
	Enseignants en <i>focus group</i>	18
	Directions de la francisation	6
	Direction d'organisme	1
	Accueil	1
	Conseillers pédagogiques	4
	Intervenante sociale	1

2.2.2. Apprenants

En nous basant sur les critères de sélection des participants, nous avons constitué un échantillon au hasard, incluant des apprenants adultes suivant le programme FIPA à temps partiel et d'autres, à temps plein, de niveaux de francisation différents (FIPA1, FIPA2, FIPA3 et FIPA4), ainsi que de sexes, d'âges et de nationalités diverses, comme présenté dans le tableau 1 ci-dessous. Il était important d'avoir une représentativité pour les âges, car les besoins psychosociaux diffèrent grandement selon l'âge, tel que précisé dans la recension plus haut. Au total, 58 entretiens individuels ont été menés avec les apprenants adultes inscrits au programme FIPA, dont 24 hommes et 34 femmes.

Tableau 2

Les caractéristiques des apprenants rencontrés

Variable	Caractéristique	Nombre d'apprenants
Formule	Temps partiel	13
	Temps plein	45
Sexe	Hommes	24
	Femmes	34
Âge	16 -25 ans	12
	26 -35 ans	9
	36 -45 ans	14
	46 -55 ans	10

	56 -65 ans	7
	66 ans et plus	6
<hr/>		
Niveau	FIPA 1	9
	FIPA2	20
	FIPA3	13
	FIPA4	16
<hr/>		
Langue de l'entretien	Français	4
	Kinyarwanda	3
	Arabe	23
	Espagnol	3
	Créole	3
	Dari	9
	Swahili	4
	Urdu	2
	Mandarin	1
	Ukrainien	2
	Vietnamien	1
	Kirundi	2
<hr/>		
Pays d'origine	Syrie	16
	Afghanistan	9
	Pakistan	3
	Vietnam	1
	Inde	1
	Burundi	2
	Algérie	1
	Rwanda	2
	Érythrée	2
	Haïti	2
	Mauritanie	1
	Pérou	1

	Maroc	2
	Congo	4
	Irak	1
	Malawi	1
	République Dominicaine	1
	Liban	2
	Chine	1
	Colombie	1
	Bosnie	2
	Soudan	1
<hr/>		
Statut	Marié(e)s avec enfant(s)	30
	Mères monoparentales	7
	Sans enfant	7
	Grands-parents	13
	Mère monoparentale (enfants restés au pays)	1
<hr/>		
Année d'arrivée	2008	1
	2014	3
	2015	3
	2016	6
	2017	14
	2018	17
	2019	9
	2020	1
	Inconnu	3
<hr/>		
Ville	Montréal	27
	Laval	6
	Granby	5
	Sherbrooke	14
	Ste-Foy	0

2.3 Collecte des données

La collecte de données de cette recherche a eu lieu entre les mois de septembre 2019 et mai 2020, par la conduite d'entretiens semi-dirigés (individuels et de groupe). Cette section vise à présenter les outils de collecte utilisés.

2.3.1 Outils de collecte

Afin de mener à bien les entretiens, des guides d'entretien ont été construits grâce aux informations recueillies lors de la recension des écrits effectuée préalablement. En tout, quatre guides d'entretien ont été bâtis, destinés : 1) aux apprenants adultes inscrits au programme FIPA, 2) aux directions, 3) aux différents acteurs dans les milieux de francisation (enseignants, agents d'intégration, etc.) et 4) aux conseillers pédagogiques du MIFI. Les guides d'entrevue se trouvent en annexe (1-4).

En lien avec nos objectifs, les questions figurant dans les guides d'entretien ont abordé tout particulièrement les besoins psychosociaux des apprenants adultes inscrits au programme FIPA, leur parcours migratoire, leur appréciation du programme de francisation (inscription, horaire, relation avec les enseignants, etc.) ainsi que les difficultés rencontrées par ces derniers.

2.3.2 Procédure de collecte de données

En ce qui concerne la procédure de collecte, la majorité des entretiens avec les apprenants ont été menés dans leur langue maternelle, et ce, directement avec les auxiliaires de recherche parlant ces différentes langues, ou bien à l'aide d'interprètes. Les entretiens ont eu lieu dans un local mis à disposition par l'institution participante à un moment fixé à l'avance. La durée moyenne était d'une heure.

Pour ce qui est des entretiens avec les acteurs, des entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés avec l'ensemble des responsables et des directions. Pour les enseignants, des entretiens de groupe au sein de l'institution ont été privilégiés, sauf lorsque ceux-ci préféraient un entretien individuel ou bien lorsque les horaires ne le permettaient pas. Nous avons privilégié la tenue d'entretiens de groupe, car cet outil permet des interactions

dynamiques entre les participants et favorise ainsi l'émergence de convergences et divergences d'opinion, ce qui contribue à l'enrichissement des données collectées (Touré, 2010).

2.4 Analyse des données

L'analyse des données qualitatives a été faite suite à leur transcription et un codage thématique permettant l'atteinte des objectifs de la recherche.

2.4.1 Transcription des données

Les entretiens individuels et de groupe ont été tous transcrits en verbatim. Ceux qui avaient été menés dans une autre langue que le français ont été traduits et transcrits en français. Des pseudonymes neutres ont été utilisés. Le matériel obtenu consistait en 778 pages d'entretiens individuels avec les apprenants, de 300 pages d'entretiens individuels avec les acteurs et de 169 pages d'entretiens de groupe avec les acteurs.

2.4.2 Codage des données

Une première grille de codage a été bâtie en lien avec les éléments de la recension des écrits. Cette grille de codage était ouverte, permettant ainsi l'ajout de codes lorsque jugé pertinent. Nous avons utilisé le logiciel QDA Miner pour coder les entretiens et avons également procédé à des accords interjuges. En effet, un premier codage a été fait et, suite à un contre-codage, la grille de codification a été revue, certains codes ont été unis, d'autres ajoutés. Les données ont été ensuite codées de nouveau en fonction des modifications apportées. La version finale de la grille de codage se trouve en annexe (5-6).

2.4.3 Extraction des données pertinentes

Une fois tout le matériel codé, des tableaux de fréquences des codes ont été dégagés par rubrique de codes et par variable afin de pouvoir observer les résultats les plus saillants. Certaines matrices de cooccurrences ont permis de dégager des thématiques se recoupant chez les participants. Il est vrai que cette recherche est qualitative, mais le nombre important de participants nous permet quand même de faire ressortir quelques chiffres et statistiques qui permettent de mettre en relief les sujets les plus abordés, les problématiques les plus saillantes chez nos participants. Une fois ces tableaux de fréquences

et ces matrices analysés, nous avons dégagé les extraits de verbatims en lien avec les codes à fréquence élevée et les codes cooccurrents et nous les avons analysés. Avant de présenter et d'analyser les résultats de la recherche, nous vous présentons brièvement les défis méthodologiques rencontrés lors de la réalisation de cette recherche.

3. Résultats

Les résultats de la recherche seront organisés et présentés en fonction des objectifs de la recherche. Ainsi la première partie sera consacrée au profil psychosocial des apprenants et leurs besoins psychosociaux, la deuxième abordera la perception que les acteurs ont de ces besoins, des difficultés des apprenants et de leurs propres besoins en formation et ressources. Bien que cette recherche soit de type qualitatif, le nombre important de participants et le recours à un logiciel de traitement des données (QDA-miner) nous a permis d'obtenir aussi des résultats statistiques qui ne sont pas représentatifs sur le plan provincial, mais qui le sont pour la population participante à notre recherche.

3.1 Le profil psychosocial et les besoins psychosociaux des apprenants

Le codage et l'analyse des verbatims des 58 apprenants nous permettent de dégager les thématiques les plus abordées par nos participants apprenants. Ainsi de l'expériences pré, péri et post-migratoire tant positive que négative, nous passons aux traumatismes et aux deuils vécus, aux aspects positifs et négatifs du processus de francisation et des cours FIPA ainsi qu'aux difficultés rencontrées dans le pays d'accueil. La première partie se termine avec une synthèse relative aux besoins psychosociaux à prendre en considération en vue de l'amélioration des services de francisation et d'intégration de cette population immigrante peu alphabétisée et des cours FIPA.

3.1.1 L'expérience pré et péri-migratoire

Lors des entrevues individuelles, les apprenants participant à la recherche ont parlé de leurs expériences pré et péri-migratoires et des conditions dans lesquelles ils/elles ont vécu. Dans ce qui suit, nous présenterons tant les éléments positifs que les éléments négatifs.

3.1.1.1 Aspects positifs

Le tableau 3 présente les expériences considérées positives. Nous remarquons que le seul sujet abordé positivement par 23 participants est celui de la scolarité. En effet, 37,90 % des cas avaient au moins une remarque positive relative à l'école.

Tableau 3

Expériences et conditions de vie pré et péri-migratoires positives

Codes	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
Scolarité	23	1,00 %	22	37,90 %
Autres expériences positives	7	0,30 %	5	8,60 %
Métier	3	0,10 %	2	3,40 %
Langue	1	0,00 %	1	1,70 %

Certains participants ont dit **avoir aimé l'école** en général (p. ex. premier extrait) ou avoir eu des **expériences antérieures de réussite** (p. ex. deuxième extrait) :

J'ai beaucoup de belles expériences avec ce tableau noir et avec l'atmosphère de classe, les enseignants, et ça me rappelle de bons moments de l'enfance. (Marc)

Il dit c'était facile pour lui, depuis sa 1re année jusqu'à sa 5e année, il dit qu'il était le premier. (Antoine)

Certains parlent aussi des expériences scolaires positives de leurs enfants, par exemple, le fait d'avoir appris une autre langue lors du parcours péri-migratoire (pays de transit, camps).

3.1.1.2. Aspects négatifs

Quant aux expériences pré et péri-migratoires négatives, elles sont nombreuses. Le tableau 4 de fréquences le montre bien.

Tableau 4

Expériences et conditions de vie pré et péri-migratoires négatives

Codes	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
-------	-----------	---------	-----	-------

Scolarité	71	3,20 %	44	75,90 %
Difficultés financières	30	1,40 %	18	31,00 %
Maladie	18	0,80 %	10	17,20 %
Santé mentale	15	0,70 %	6	10,30 %
Autres expériences négatives	11	0,50 %	10	17,20 %
Procédures d'immigration	10	0,50 %	7	12,10 %
Déplacements difficiles	9	0,40 %	6	10,30 %
Travail	8	0,40 %	7	12,10 %
Mariage	7	0,30 %	4	6,90 %
Camps réfugiés	5	0,20 %	5	8,60 %
Naissance	2	0,10 %	1	1,70 %
Scolarisation des enfants	2	0,10 %	2	3,40 %
Peur déportation	2	0,10 %	1	1,70 %
Détention	1	0,00 %	1	1,70 %
Réseau social	1	0,00 %	1	1,70 %

Les problèmes en lien avec la scolarité

Nous remarquons encore une fois que la scolarité vient en premier, avec 44 personnes (75,9 % des cas) qui disent avoir eu des expériences scolaires négatives dans leur pays d'origine ou dans les pays de transit. Les expériences négatives de solarisation sont souvent des constatations : «*Je n'ai pas beaucoup étudié, je suis arrivé en 4^e primaire.*» (Jean-François), «*J'ai pas beaucoup étudié.*» (Milan), ou une reconnaissance d'**analphabétisme**, qui rend tout apprentissage difficile :

Bien sûr au début c'était difficile parce que moi je ne sais pas ni lire ni écrire dans ma langue maternelle. (Alexandre)

Il dit non, (dit l'interprète) il aime étudier. Il dit ce qu'il trouve difficile c'est que lui à la base il ne sait pas écrire et lire, déjà il dit qu'il n'a pas la base. (Interprète, pour Luc)

Cependant, certaines personnes nomment avoir eu des **difficultés d'apprentissage** :

J'ai étudié, et quand je suis arrivé en troisième, les cours étaient difficiles pour moi, j'ai préféré aller travailler. (Éric)

Pour elle, d'aller à l'école ou d'apprendre quelque chose, c'était difficile. (Interprète, pour Mélina)

J'aimais aller à l'école, mais je ne comprenais pas bien, c'était un problème. (Rahel)

D'autres lient leurs lacunes en scolarisation à des **problèmes économiques** (p. ex. les 2 premiers extraits) ou l'expliquent par leur mariage à un jeune âge et leurs **responsabilités familiales** (p. ex. les 2 derniers extraits) :

Elle n'a pas fréquenté l'école beaucoup, c'était en dents de scie, donc des fois elle allait à l'école, des fois elle allait, mais le côté économique ne permettait pas. (Interprète, pour Nicole)

Elle étudie à distance parce qu'elle avait travaillé beaucoup donc elle n'avait pas le temps pour aller à l'école. (Interprète, pour Carmel)

Puis quand elle est tombée enceinte, elle avait des responsabilités qui quand même ne permettaient pas qu'elle fréquente l'école. (Interprète, pour Nicole)

Elle a étudié 5 ans en Afghanistan. Après, elle s'est mariée et n'a pas ouvert un livre, donc elle a oublié comment lire. (Interprète, pour Annie)

La **guerre** et les **problèmes de sécurité** sont aussi mentionnés comme élément défavorisant la fréquentation scolaire, parfois malgré la présence d'une certaine motivation ou de modèles :

Malheureusement avec la guerre tout a changé, mais oui j'aime beaucoup, j'aime beaucoup que je vais continuer mes études, je vais terminer, je vais me rendre à l'université parce que mon père était un enseignant, toujours les livres, quand il était

à la maison il me demande : Tu peux lire ça ? Tu peux lire ça ? Il était une personne vraiment éduquée. (Mylène)

La première raison c'était le problème de sécurité. (Melina)

On nomme également les **problèmes d'accès à l'éducation des femmes** :

À son époque, les filles n'allaient pas à l'école en Afghanistan. Elle ne sait ni lire ni écrire le Dari. (Interprète, pour Nadine)

Moi, j'aurais aimé étudier, continuer, mais quand on est arrivés au Khaleej (Pays du Golfe), ils nous faisaient peur au sujet de la sécurité de la femme qui sort de chez elle...tu sais c'est comment là-bas... Et mon mari ne me laissait pas. Et en plus, les cours pour les femmes mariées sont le soir, ils ne les mettent pas avec les étudiants du matin. Aller la nuit et étudier le soir, c'est difficile. Donc, je ne pouvais pas...Et après, je suis tombée enceinte et les enfants sont venus. (Rose)

Les difficultés financières

Parmi les expériences ou les conditions de vie pré et péri-migratoires négatives, les difficultés financières occupent la deuxième place, 18 personnes (31 % des cas) mentionnent avoir eu des difficultés financières importantes avant leur arrivée au Canada. Les difficultés financières dans le **pays d'origine** étaient souvent liées aux conditions de vie défavorables et à la **pauvreté** :

C'était une enfance difficile parce que moi je suis le plus vieux, j'étais obligé de travailler. Nous vivions toute la famille, tous, père, mère, frères et sœurs, l'équivalent ici d'un 3 et demi, une chambre, un salon et une cuisine. (Alexandre)

À la maison, les enfants mangeaient, mes enfants me donnaient aussi de l'argent. Quand je n'avais pas trouvé de l'argent, les enfants m'aidaient, ça nous faisait vivre. (Gisèle)

En parlant de l'Ouganda, un apprenant dit :

J'ai mené une mauvaise vie quand même, car des fois il me manquait de la nourriture et je passais la journée sans manger. Mais nous cherchions toujours du travail et fabriquions des briques utilisées pour construire les maisons pour gagner de l'argent.
(Éric)

D'ailleurs, en évoquant son enfance en Afghanistan, un apprenant précise que « sa famille était très vulnérable. Ils étaient 5 enfants (3 garçons et 2 filles) et sa famille souffrait de pauvreté » (Interprète, pour Hubert).

La deuxième cause nommée pour expliquer les difficultés financières dans le pays d'origine est la **guerre** :

Puis, vint la guerre et tout a changé, il n'y a plus de travail. (...) On n'avait ni eau, ni électricité, ni gaz (Denise).

Cependant, les difficultés deviennent majeures et les conditions d'adversité augmentent lors du parcours périmigratoire, dans les **pays de transit**. Parmi ces difficultés, certains nomment la **corruption** du système :

Pendant cinq ans, il gérait un magasin, mais que la police lui demandait de l'argent pour l'autoriser à travailler, alors il a dû fermer son magasin. Ensuite, il a travaillé pendant deux ans en construction (en briques), puis il est resté pendant deux ans à la maison, car il ne pouvait pas travailler à cause de la corruption qui touche les travailleurs afghans au Tadjikistan. (Interprète, pour André)

D'autres parlent du coût de la vie (p. ex. trois premiers extraits) et **des loyers élevés** (p. ex. quatrième extrait) :

Extrait 1 :

Au Liban, la vie est très dure. On travaillait ma femme et moi et on n'arrivait pas à joindre les deux bouts du mois. (Yan)

Extrait 2 :

On n'était pas des gens qui étaient syndiqués en quoi que ce soit. Donc, des fois, on trouvait du travail et c'était journalier. Un jour on travaille, un jour on est sans travail. Une semaine on travaille, une semaine non. (Chriss)

Extrait 3 :

Beaucoup de dépenses, le niveau de vie il est très cher, le loyer, la nourriture, le téléphone, tout est très cher. (Antoine)

Extrait 4 :

Elle a travaillé avec son mari pour aider son mari parce que le loyer il était trop, trop cher. (Interprète, pour Zoé)

Ces **problèmes financiers** s'accroissent lorsqu'un des membres de la famille a une **maladie**, un handicap ou tombe malade et a besoin de soins de santé. C'était le cas de plusieurs apprenants :

Sa maman, elle est malade. Il dit qu'elle a subi une opération pour changement de valve au Liban, ça leur a coûté 16000 \$, c'était même une grosse dette (...) Ça a été très difficile de rembourser la dette au Liban. (Interprète, pour Antoine)

Il dit que, dès sa naissance, elle souffrait de thalassémie, elle a besoin tout le temps d'être transfusée, de lui donner du sang, et puis elle avait besoin d'une opération, mais il n'avait pas les moyens de lui offrir cette opération. Il dit que ça a été très difficile au Liban et ça a été très difficile au Liban plus qu'on peut imaginer. (...) Il dit elle avait besoin tout le temps de recevoir du sang d'un donateur, d'être transfusée et puis il dit que s'il ne trouvait pas un donneur de sang, ça lui prenait chaque 28 jours aux alentours de 150 \$ rien que pour acheter du sang s'il ne trouve pas un donneur, quelqu'un qui lui offre du sang. (Interprète, pour Luc)

En effet, le thème de la maladie occupe la troisième position parmi les thèmes récurrents dans le cadre des expériences pré et péri-migratoires négatives.

La maladie d'un membre de la famille

La maladie d'un membre de la famille est la troisième expérience pré ou périmigratoire négative citée par 17,20 % des apprenants (10 cas). Dans le pays d'origine, le manque de soins spécialisés de qualité est la thématique principale qui justifie souvent le choix de quitter le pays d'origine et d'immigrer au Canada :

Il dit c'est ça la question, il dit qu'il avait une fille malade et puis son objectif était qu'elle reçoive les soins appropriés, donc c'était la raison pour laquelle ils étaient venus au Canada. (Interprète, pour Luc)

J'ai trois enfants. J'en ai un qui a eu un accident en Équateur et il a perdu sa main. Il est en train de faire des thérapies. (Leyla)

(...) surtout parce que, moi, j'ai une fille, une petite fille qui a une situation particulière, pour cette raison je suis venu ici parce que pour le traitement de ma fille, tout ça (...). J'ai aussi un autre enfant, un garçon, qui a comme une sorte de prothèse dans sa jambe. (Alexandre)

Sincèrement, vraiment je suis venu au Canada pour ma fille, pour l'état de santé de ma fille. (Abu-Mohamed)

Les conditions de vie difficile et les guerres sont aussi cités :

Mon fils maintenant venait d'être né, on l'a hospitalisé... c'était compliqué, ma femme était enceinte et il y a eu un bombardement et ma femme a accouché prématurément. Donc, on a dû quitter en urgence pour la Jordanie. Mon enfant a eu des séquelles et il a été hospitalisé en Jordanie. (Maurice)

Dans les pays transits, les difficultés d'accès aux soins dues surtout aux difficultés financières sont souvent mentionnées :

Il n'y avait pas de service pour son fils. Elle finit par me dire qu'il a une paralysie cérébrale. (Interprète, pour Sylva)

Il dit que dès sa naissance elle souffrait de thalassémie, elle a besoin tout le temps d'être transfusée, de lui donner du sang, et puis elle avait besoin d'une opération, mais il n'avait pas les moyens de lui offrir cette opération. Il dit que ça a été très difficile au Liban et ça a été très difficile au Liban plus qu'on peut imaginer. (Luc)

Les problèmes de santé mentale, les déplacements difficiles, les complications et difficultés au niveau de la démarche de l'immigration sont aussi souvent notés.

Nous réalisons donc que le parcours pré et péri-migratoire est souvent dur et met ces personnes immigrantes dans une posture de vulnérabilité renforcée par les expériences traumatiques vécues ainsi que les ruptures de liens et des pertes. La partie suivante sera consacrée aux traumatismes et aux deuils vécus par les apprenants.

3.1.2 Les traumatismes

Le tableau 5 présente la fréquence des codes en lien avec les traumatismes vécus par les apprenants.

Tableau 5

Traumatismes vécus par les apprenants

Codes	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
Exposition à la violence	69	3,10 %	33	56,90 %
Violence psychologique	39	1,80 %	24	41,40 %
Violence physique	14	0,60 %	5	8,60 %
Traumatisme nommé	12	0,50 %	7	12,10 %
Rupture avant/après	1	0,00 %	1	1,70 %

3.1.2.1 L'exposition à la violence

L'étude des fréquences des codes met en évidence que plus de la moitié des apprenants participants à la recherche (56,9 %, 33 personnes) a été exposé à une forme de violence. Parmi celles-ci nous relevons l'emprisonnement (extrait 1), la violence physique et violence faite aux enfants (sexuelle et autre) (p. ex. extraits 2, 3, 4 et 5)

Extrait 1 :

On ne vous aime pas...on n'aime pas les étrangers...chaque nouvel arrivant on lui dit : approche... dis tu viens d'où? Où sont vos papiers? Et si on n'a pas de papiers, on nous emprisonne. On nous demande si on connaît quelqu'un, si on a de l'argent...et si on n'en a pas on nous met en prison, on nous frappe. Et si on leur répond qu'on ne connaît personne, ils disent : c'est sûr que vous avez des connaissances, apportez de l'argent. Et si on n'a personne et on n'a pas d'argent, on nous frappe. C'est dur au Soudan...très dur de vivre là-bas. (Rahele)

Extrait 2 :

(...) oui, le viol qu'a vécu ma fille pèse sur moi aussi. Elle a fait tout pour s'échapper, elle s'est réfugiée (...) elle est venue seule, elle a quitté le Burundi en fuyant les violents massifs des femmes et jeunes filles. Elle est partie avant et moi j'étais restée à la maison. (Interprète, pour Mimi)

Extrait 3 :

J'ai été violée à 19 ans et j'ai mis au monde. (Shania)

Extrait 4 :

Les talibans avaient un règlement selon lequel les filles à cet âge devaient être mariées. Donc elle s'est mariée à l'âge de 13 ans. Auparavant, elle était fiancée à un homme, mais à l'âge de 13 ans les talibans ont voulu qu'ils se marient et c'est pourquoi il se sont mariés. Après son mariage, le mariage n'allait pas bien. (Interprète, pour Annie)

Extrait 5 :

Il le frappait devant ses amis. Il n'étudiait pas et était souvent renvoyé du lycée et quand il arrivait à la maison, il le battait. (...) Oui, il a appris ça et il l'a battu à mort, il a fermé les portes, il l'a battu fort, cette nuit-là est inoubliable. (Dalila)

Au moins une vingtaine de personnes ont clairement nommé avoir vécu dans des contextes de guerres et ont été témoins de **conflits armés et de bombardements** (p. ex. extraits 1 et 2), **de génocide** (p. ex. extrait 3) et **de kidnapping** (p. ex. extrait 4) :

Extrait 1 :

En tout cas, on a eu des hommes armés venant de partout (...) on a frôlé la mort, il y avait des bombardements. Il y a eu un missile, provenant du gouvernement ou des gens armés(...) Un jour (...) Soudain, un missile tombe juste à côté. Il y a eu plein de bris de verre et le bâtiment a tremblé. Des bris de verre sont tombés sur moi, je n'avais pas réalisé ce qui se passait. Dieu merci, je n'ai eu aucune blessure. J'ai frôlé la mort, mais je n'ai rien eu. (...) Et malgré ceci, on a accepté la situation, car si on retourne dans notre pays, il y a la mort, il y a la violence et la destruction massive. (Darren)

Extrait 2 :

Quand la guerre a commencé en Syrie, j'ai perdu mes cousins, j'ai perdu aussi 5 frères à cause de la guerre. (Alexandre)

Extrait 3 :

Pour moi, pendant le génocide, il y a des voisins qui se sont déplacés avec moi, ils m'ont cachée, et c'est pourquoi mes frères ont été tués seuls, je n'étais pas avec eux. [...] vu des cadavres. (Shania)

Extrait 4 :

Quand la guerre aussi a commencé en Lybie, c'était très difficile là-bas, on commence aussi à kidnapper surtout des Syriens après ça pour demander de l'argent, kidnapper un Syrien, une Syrienne pour demander l'argent de sa famille syrienne. (Alexandre)

Bien qu'il soit difficile de distinguer l'exposition à la violence des autres types de traumatismes, nous soulignons quand même certaines particularités.

3.1.2.2 La violence psychologique

La **violence psychologique** a été vécue par 24 personnes soit 41,40 % des apprenants. Après l'exposition à la violence, c'est la thématique la plus abordée. Cette violence psychologique était parfois vécue en contexte de génocide, de guerre, de persécutions, de survie dans un pays transit ou en famille :

On ne vous aime pas...on n'aime pas les étrangers...chaque nouvel arrivant on lui dit : approche... dis tu viens d'où? Où sont vos papiers? Et si on n'a pas de papiers, on nous emprisonne. On nous demande si on connaît quelqu'un, si on a de l'argent...et si on n'en a pas on nous met en prison, on nous frappe. Et si on leur répond qu'on ne connaît personne, ils disent : c'est sûr que vous avez des connaissances, apportez de l'argent. Et si on n'a personne et on n'a pas d'argent, on nous frappe. C'est dur au Soudan... très dur de vivre là-bas. Je prie Dieu pour que mes parents quittent le Soudan sans problème. (Rahel)

Quand j'étais au Rwanda, on me guettait quand je rentrais, et on m'enlevait par exemple la sacoche, j'ai été beaucoup maltraitée, on me volait chaque jour mes pièces d'identité, j'en ai beaucoup souffert. (Shania)

Mon époux était le concierge d'un immeuble et on vivait dans une petite chambre humide, moi, mes deux filles et mon époux. On dormait dans un coin et toute l'humidité nous tombait dessus. Mon époux ne pouvait pas rester une minute dans la chambre, car dès le matin et jusqu'à 2 à 3 heures du matin il doit être dehors. On le maltraitait, on l'insultait, et des fois même, on le frappait. (Selima)

Sa vie elle était très menacée surtout qu'elle est kurde, les Kurdes la vie elle est menacée. (Interprète, pour Zoé)

Ces extraits de verbatim décrivent des violences vécues. Certains participants nomment avoir été traumatisés.

3.2.1.3. Les traumatismes vécus

Les apprenants ont nommé plusieurs **traumatismes vécus** (p. ex. extraits 1 et 2) et ont mentionné certaines répercussions de ces traumatismes dans leur vie, tels que les **pertes de mémoire** (p. ex. extrait 3) :

Extrait 1 :

C'est difficile pour moi quand je pense que je ne suis pas avec mes enfants, j'en suis traumatisée. Et je me demande quand j'aurai la chance de les revoir, de les rencontrer. (Shania)

Extrait 2 :

Il n'y a pas eu d'aide, on est parti réellement en urgence avec énormément de difficultés, on est passé par la mort mes enfants et moi, on passait d'une région à une autre. On a bombardé notre voiture. C'était l'horreur, c'était très difficile. Mes enfants, jusqu'à nos jours, sont effrayés et ont peur ils sont encore traumatisés...(Maurice)

Extrait 3 :

Des pertes de mémoire. (...) Elle a oublié plein de choses de français, des fois elle a oublié des choses qui sont dans ma vie personnelle. (Interprète, pour Mylène)

La lecture de tous ces extraits en lien avec des traumatismes vécus met en évidence également la prévalence des pertes vécues par ces apprenants : pertes humaines, matérielles et immatérielles. La section suivante est consacrée aux résultats en lien avec cette thématique.

3.1.3 Les pertes et les deuils vécus

Le tableau 6 présente les fréquences des codes en lien avec la thématique des pertes et de deuils.

Tableau 6

Pertes vécues

Codes	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
Rupture avec un être cher	110	5,00 %	40	69,00 %
Mort d'un être cher	29	1,30 %	15	25,90 %
Perte du statut social	10	0,50 %	3	5,20 %
Déracinement	5	0,20 %	3	5,20 %
Perte d'un objet	3	0,10 %	2	3,40 %
Perte de soutien	1	0,00 %	1	1,70 %

3.1.3.1 La rupture de liens

Nous notons que 40 des 58 apprenants participants à la recherche (69,00 %), ont vécu une rupture de lien avec un être cher, 15 personnes au moins disent avoir vécu la mort d'un être cher.

Parmi les ruptures de lien avec un être cher, des participants ont noté des **ruptures de liens avec leurs enfants** (p. ex. extraits 1 et 2) et **des ruptures des liens avec leurs familles** (parents, fratrie) (p. ex. extraits 3, 4 et 5) :

Extrait 1 :

Je dirais que j'ai eu 3 accouchements, mais j'ai 4 enfants, car 2 sont des jumeaux. Je les ai quittés et laissés dans différents pays à cause des problèmes de la vie, et des difficultés que j'ai souvent rencontrées, depuis ma naissance, si je peux dire. (...) le seul problème que j'ai et celui de penser aux enfants, où je les ai laissés, les personnes à qui je les ai laissés. Ce sont des connaissances, ce ne sont pas des membres de ma famille. (...) La troisième blessure plus forte que toutes les autres, c'est une blessure non supportable de ne pas pouvoir s'occuper de mes enfants. Mettre au monde des enfants sans moyens, ne pas pouvoir les élever, leur donner l'amour maternel, à cause des difficultés de la vie! (Shania)

Extrait 2 :

Elle (sa fille) est restée en Algérie, il l'a empêché de venir avec moi. Elle a 25 ans. Il a déchiré ses papiers et l'a retenue là-bas. (Dalila)

Extrait 3 :

Mais, on dit qu'au Québec, on peut parrainer nos parents et moi je m'inquiète pour mes parents qui sont au Soudan. La situation est difficile là-bas. (Rahel)

Extrait 4 :

J'ai quitté ma famille, c'est un problème qui pèse sur moi. (Mimi)

Extrait 5 :

Mais ce n'est pas juste le fait que lui il ne peut pas s'y rendre, mais il y a eu beaucoup de difficultés dernièrement et que sa famille est dans une région qui s'appelle X, en Syrie, puis c'est une région où ça continue... il y a encore dernièrement des crises. Il y a sa sœur avec son mari qui habitent là-bas, ils sont sous-bombardements tous les jours. Donc c'est vraiment, ils craignent la mort... la mort est au quotidien... il y a ses parents, il y a eu des moments où ils ne trouvaient pas quoi manger. (Interprète, pour Maurice)

La rupture de lien est parfois causée par le décès d'un être cher.

3.1.3.2 La mort d'un être cher

Certains apprenants témoignent de la **mort d'un être cher**, mort souvent violente, mais parfois aussi naturelle :

Il rajoute qu'il a perdu deux filles au Tadjikistan, qui sont mortes de froid. (Interprète, pour André)

Mon père a été tué pendant qu'il cherchait à sortir du pays (Charles)

Elle (sa mère) a été empoisonnée. Et papa est mort dans un accident. (Shania)

Je n'ai pas eu de maman. Elle est décédée. J'avais un an. (Leila)

Nous soulignons donc qu'un nombre important de participants apprenants ont vécu dans des conditions d'adversité : guerres, génocide, persécutions, violences diverses, qu'ils ont vécu des événements potentiellement traumatiques, ainsi que des ruptures de liens importants (séparations et mort). Par conséquent, parmi les apprenants des cours FIPA, nombreuses sont les personnes traumatisées et endeuillées. À ce stade de la présentation des résultats, nous pouvons donc conclure que le bagage pré et péri migratoire des apprenants des cours FIPA est lourd. Une fois arrivés au Québec, ils se trouvent face à de nouveaux défis.

La partie qui suit présente les résultats en lien avec leur expérience post-migratoire, les aspects positifs et négatifs de ce parcours, ainsi que l'expérience positive ou négative des cours de francisation.

3.1.4 L'expérience post-migratoire :

Dans cette partie nous présenterons les aspects positifs et négatifs du parcours post-migratoire des apprenants participants à la recherche.

3.1.4.1. Les aspects positifs

Le tableau 7 présente les domaines ou aspects du parcours post-migratoire considérés positifs par les apprenants.

Tableau 7

Expériences post-migratoires positives

Codes	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
Famille	59	2,70 %	30	51,70 %
Réseau social	56	2,60 %	31	53,40 %
Situation financière	30	1,40 %	24	41,40 %
Accueil	18	0,80 %	15	25,90 %
Logement	10	0,50 %	9	15,50 %
Travail	10	0,50 %	6	10,30 %

Santé personnelle	6	0,30 %	4	6,90 %
Autres expériences	6	0,30 %	6	10,30 %
Gestion familiale	6	0,30 %	5	8,60 %
Services de réinstallation	4	0,20 %	3	5,20 %
Statut légal	3	0,10 %	3	5,20 %
Transport	1	0,00 %	1	1,70 %

Le réseau social

La majorité des apprenants (31 personnes, soit 53,4 %) nomme au moins une fois avoir vécu des expériences positives en lien avec le réseau social et 30 personnes (51,7 %) disent au moins une fois avoir eu une expérience familiale positive.

Parmi les éléments positifs du **réseau**, nous relevons **la présence des membres de la famille** (p. ex. extraits 1 et 2), la présence des amis (p. ex. extraits 3 et 4), la présence de la communauté (p. ex. extraits 5 et 6) :

Extrait 1 :

*Il a choisi Montréal, car des membres de sa famille y vivaient déjà (oncle, beau-frère).
(Interprète, pour André)*

Extrait 2 :

Ma mère est venue avec nous, elle s'occupe des enfants, et moi je peux m'occuper des autres choses. (Nadia)

Extrait 3 :

Il a fait des amitiés, mais en plus, les personnes qui arrivent, il essaie de les aider au maximum, les personnes qui arrivent de sa communauté, dès qu'il a le temps, il les conduit, il les emmène, il leur montre des choses... Il dit que je suis passé par là donc si j'avais plus de temps, si je parlais plus français j'aurais aidé un peu plus, mais là il fait ce qu'il peut. (Interprète, pour Antoine)

Extrait 4 :

Il a aussi des amis canadiens, des amis algériens, même colombiens, il a beaucoup d'amis. (Interprète, pour Sébastien)

Extrait 5 :

(...) parce que nous on n'avait pas de voiture, donc les voisins qui avaient les voitures nous ont aidés à déplacer les affaires, ramener les affaires du magasin à la maison. (Marc)

Extrait 6 :

Après ça, on a rencontré une famille syrienne, c'est grâce à cette famille, on a commencé à avoir des contacts, à connaître de nouvelles personnes tranquillement. (Paul)

En effet, la famille est souvent citée comme environnement positif.

La famille

Parmi les éléments **positifs** touchant **la famille**, nous relevons **la réussite éducative des enfants** (p. ex. extrait 1) et l'accès aux soins de santé pour les enfants malades (p. ex. extraits 2 et 3) :

Extrait 1 :

Sa fille aînée est au secondaire et tout se passe très bien pour eux. (Hubert)

Extrait 2 :

En même temps, sa fille continue à avoir un suivi ici pour améliorer sa communication. Donc, 2 heures par semaine de suivi avec une orthophoniste ou d'autres intervenants aussi dans un centre. Et aussi, lui et les autres membres de la famille doivent aussi se présenter une fois par semaine à un autre centre pour apprendre la langue des signes. (Interprète, pour Antoine)

Extrait 3 :

Ici, ils ont une vie meilleure, ils sont bien, surtout pour son frère, ils vont le soigner, il a de l'espoir pour son petit frère. (Interprète, pour John)

La situation financière

La **situation financière** arrive en troisième position, avec 41,4 % des participants apprenants qui en parlent d'une manière positive. Il est important de souligner que les commentaires positifs en lien avec cette dimension sont le fruit d'une **gratitude envers la société d'accueil** pour l'octroi des allocations familiales ainsi que des allocations de participation aux cours FIPA, ainsi qu'un soulagement suite à **leur situation financière pré ou péri migratoire difficile** :

Comme avec la subvention du gouvernement pour le cours de francisation, ça aide quand même un peu et aussi un peu de subventions pour le transport, je trouve que c'est déjà bien, ça aide. (Tania)

Je paie bien mon transport, je peux aussi acheter quelque chose dont j'ai besoin comme du jus. Pas de problème. Je remercie aussi le gouvernement, je remercie aussi le ministère qui nous aide, parce qu'il nous fait du bien. Je ne peux rien leur reprocher. On nous paie le transport et quelque autre chose qu'on peut acheter. (Gisèle)

Enfin, les aspects positifs de l'accueil sont soulevés par 12 apprenants (25,90 %). Ses deux principales dimensions sont **l'accueil humain (la chaleur, le respect, l'empathie, la bienveillance) et l'accueil matériel (générosité, habits, etc.)**. Certains participants ont soulevé aussi quelques expériences positives en lien avec l'emploi, **le travail**.

Malgré leur discours positif sur le parcours post-migratoire, les apprenants ont aussi parlé de leurs difficultés, des aspects plus problématiques de leur vie au Québec.

3.1.4.2. Les aspects négatifs

Le tableau qui suit présente les domaines ou aspects du parcours post-migratoire considérés **négatifs** par les apprenants.

Tableau 8

Expériences post-migratoires négatives

Codes	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
Situation financière	68	3,10 %	32	55,20 %
Travail	39	1,80 %	19	32,80 %
Santé personnelle	31	1,40 %	14	24,10 %
Réseau social	31	1,40 %	20	34,50 %
Gestion familiale	29	1,30 %	18	31,00 %
Difficulté à communiquer	23	1,00 %	14	24,10 %
Adaptation à la vie au Québec	19	0,90 %	14	24,10 %
Logement	17	0,80 %	12	20,70 %
Transport	17	0,80 %	12	20,70 %
Famille extérieure	15	0,70 %	10	17,20 %
Santé mentale	14	0,60 %	9	15,50 %
Statut légal	13	0,60 %	9	15,50 %
Arrivée au Québec	6	0,30 %	4	6,90 %
Autres expériences	5	0,20 %	5	8,60 %
Manque de garderies	3	0,10 %	3	5,20 %
Discrimination	2	0,10 %	1	1,70 %

La situation financière

Nous remarquons que la **situation financière difficile** est la thématique la plus abordée à ce niveau. La majorité des apprenants, 32 personnes (55,2 %) parlent de leurs difficultés à joindre les deux bouts et de l'obligation de travailler parfois au détriment de l'apprentissage du français :

Non, c'est pas assez pour vivre, elle aimerait que ça soit plus parce que c'est difficile. Elle doit ramasser les spéciaux pour les épiceries parce que vraiment l'argent c'est pas assez, donc elle doit chercher bien les spéciaux tout le temps. L'habitation c'est cher, l'Hydro-Québec c'est cher, tout est cher. (Interprète, pour Carmel)

Mais eux, ils travaillent et n'apprennent pas le français et le gouvernement ne dit rien, car ils savent qu'ils ont besoin de plus d'argent, ils ont des familles. (Roxanne)

Ce qu'on nous donne à l'école ne suffit pas pour subvenir à nos besoins. (Yan)

Le travail/l'emploi

Les problèmes liés à l'emploi occupent la deuxième place. Avec 39 codes repérés chez 19 participants (32,8 %). Paradoxalement, tant la méconnaissance de la langue que l'apprentissage de la langue (les cours FIPA) sont vécus comme des obstacles à l'emploi :

Je souhaiterais travailler, mais j'ai le problème de la langue, je comprends un peu le français, mais je ne peux pas le parler. (Milan)

Et comme je vous l'ai dit, la réserve (d'argent) s'écoule, mais rien ne rentre parce que je ne peux pas travailler pour le moment à cause des horaires (...) j'aimerais que quelqu'un m'aide à trouver un travail de 15 h à 21 h, maximum 22 h, quoique ce soit, je sais tout faire, même vendeuse, mais sans le français je ne peux pas vendre. (Ruth)

J'aimerais bien le faire, mais comme je te l'ai dit, j'ai un problème de la langue. J'y pense souvent, même quand je suis couchée, tu t'imagines vivre sans travailler, manger seulement. Et je dis : Dieu aide-moi à connaître la langue, pour travailler comme les autres travaillent. Le Français est difficile. (Gisèle)

Le réseau social

La troisième catégorie de difficulté est celle liée à l'**absence d'un réseau social**. En effet, nous remarquons que même si de nombreux immigrants parlent des avantages d'avoir des amis, des membres de leur famille et leur communauté autour d'eux, nombreux sont les apprenants souffrant de solitude (20 personnes ou 34,5 %) :

Elle a beaucoup pleuré à son arrivée. Il n'y avait personne. Elle devait tout faire par elle-même. Elle n'avait rien à la maison. Elle n'avait pas une personne à qui parler. (Annie)

Au début, ils ne connaissaient personne aussi, donc ils n'ont pas trop aimé le pays au début parce qu'ils se sentaient chez eux comme dans une prison. Ils sont justes à la maison puis ils attendent juste qu'on les appelle pour leur dire que vous avez un rendez-vous tel jour. (Interprète, pour Antoine)

La gestion familiale

Le parcours post-migratoire est aussi marqué par une difficulté de **gestion familiale**. La conciliation travail-famille-francisation est un défi majeur à relever pour au moins 31 % des participants à la recherche.

Mais nous aussi on a beaucoup de responsabilités. On a le poids des enfants, la famille. Donc, quand je finis je n'ai pas le temps d'aller étudier, je dois aller faire des courses, ramener des affaires pour les enfants, ramener des choses. (Chris)

Mon enfant entre en classe 7 h 55 et à 8 h les cours commencent. Celui qui est déjà à l'école primaire rentre prendre son dîner à la maison, il ne mange pas à l'école. Il sort de la classe à 11 h 35, il vient à pied et arrive à la maison à 11 h pour manger, et à ce moment je me prépare pour aller prendre le bus, car, moi, pour arriver à l'école, je prends 2 bus.(...) Je ne peux pas attendre qu'il mange chez nous pour ensuite l'accompagner à l'école, je serais en retard. Je ne peux pas non plus avoir assez de temps pour l'emmener chez ma mère. C'est loin, il ne peut pas non plus y aller tout seul, car il doit traverser la route, il doit attendre qu'on le laisse passer, il est encore petit, il ne peut pas faire tout ça seul. (Johanne)

Les thématiques abordées moins fréquemment

Bien que moins fréquentes, d'autres thématiques en lien avec diverses difficultés du parcours post-migratoire sont aussi abordées: **les problèmes de santé** (p. ex. extrait 1, 2, 3 et 4), **les difficultés de communication**, **les difficultés liées au transport et à l'obtention du permis de conduire** (p. ex. extraits 5 et 6), ainsi que **le logement et l'adaptation à la vie au Québec**.

Extrait 1 :

Elle ne jouit pas d'une bonne santé et ni elle si son mari ne jouissent pas d'une bonne santé. (Interprète, pour Grann)

Extrait 2 :

Najiba commence en précisant qu'elle prend des médicaments pour son mental et qu'elle ne se sent pas bien moralement. Elle ajoute qu'elle doit prendre ces médicaments tous les jours et qu'ils lui donnent des douleurs d'estomac. (Notes d'entretien, Nadine)

Extrait 3 :

Il a été un peu dépassé par les événements qu'il a même pensé au suicide. (Interprète, pour Luc)

Extrait 5 :

La professeure, c'est-à-dire son enseignante de français trouve qu'il rit trop, qu'il est tout le temps comme... mais elle ne comprend pas en fait ce qu'il y a derrière ça, ce que lui... lui il fait ça parce que... sinon c'est insupportable toute la tristesse qu'il a au fond de lui... (...) à cause de tout ça, de réfléchir tout le temps il est devenu migraineux, il prend de la médication pour la migraine et puis ça le handicape pas mal. (Interprète, pour Maurice)

Extrait 6 :

Deuxième difficulté majeure, c'est vraiment le permis de conduire, ça l'a beaucoup fatigué, il a attendu 11 mois pour pouvoir passer (pour l'avoir). Ça fait 20 ans qu'il conduisait dans son pays et en Jordanie, mais ici c'était difficile parce que les lois sont différentes. (Interprète, pour Antoine)

Extrait 7 :

Le monsieur n'a pas passé l'examen de la conduite parce qu'il ne sait pas lire et écrire, une fois ils ont amené un interprète, mais maintenant j'attends la convocation pour repasser l'examen. (Interprète, pour Alexandre)

Enfin, les démarches nécessaires pour l'obtention d'un statut légal au Canada et la réussite du niveau 4 pour obtenir sa résidence permanente ont aussi été abordées :

Une autre situation problématique que j'observe : la durée d'attente pour avoir une réponse à la demande d'asile est trop longue. Tu peux voir une personne qui vient de passer une année, 2, 3 et même 5 ans sans être acceptée. Alors que quand tu n'es pas encore accepté, tu n'es pas autorisé à travailler ou à étudier dans certains secteurs. (Shania)

Le 15 décembre il va déposer son dossier pour la citoyenneté, il lui faut le niveau 4 de la langue française, mais il dit que c'est très difficile de l'avoir pour lui dans l'immédiat. Ce niveau-là, sa femme, tant mieux pour elle, l'a réussi, elle est prête, mais pas lui. (Interprète, pour Maurice)

3.1.5. L'expérience en francisation

La dernière rubrique de codes pour l'analyse des données recueillies auprès des apprenants concerne la francisation (les cours FIPA). Il s'agit de dégager leurs expériences positives et négatives en lien avec la francisation dans le but de compléter leurs profils, mais aussi de dégager des éléments à renforcer et ceux à modifier.

3.1.5.1. Les aspects positifs

Le tableau 9 représente les expériences positives liées aux cours FIPA.

Tableau 9

Expériences positives liées à la francisation

Codes	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
Relation pairs	61	2,80 %	46	79,30 %

Relation enseignants	59	2,70 %	42	72,40 %
Pédagogie	51	2,30 %	34	58,60 %
Motivation	43	2,00 %	23	39,70 %
Allocations	18	0,80 %	16	27,60 %
Formule (temps partiel, temps plein)	14	0,60 %	9	15,50 %
Changement centre	13	0,60 %	9	15,50 %
Redoublement	10	0,50 %	7	12,10 %
Horaire	9	0,40 %	9	15,50 %
Inscriptions	8	0,40 %	8	13,80 %
Transport vers le centre	7	0,30 %	7	12,10 %
Règlements	6	0,30 %	6	10,30 %

Quatre aspects positifs de la francisation sont nommés par la majorité des participants apprenants.

La relation avec les pairs

La **relation avec les pairs** a été considérée positive par 46 personnes (79,3 %). Les mots **entraide, coopération, amitié et famille** sont des mots utilisés par les apprenants pour décrire leurs relations avec les pairs :

Avec les autres apprenants, nous avons une bonne relation, une relation de coopération, d'entraide. (Nadia)

Tu comprends, on est dans une société de personnes différentes, qui ne proviennent pas des mêmes pays, mais nous avons fait connaissance, quand nous nous rencontrons nous engageons des conversations, ça nous fait plaisir. Et nous sommes en bonnes relations. Si quelqu'un ne comprend pas une chose, il demande à son collègue qui la lui explique, nous n'avons pas de problèmes. Ce sont de bonnes choses. Nous avons appris le français et cette formation nous a mis en relation avec les autres. Nous avons fait des amis. (Gisèle)

J'ai de bonnes relations avec mes collègues. Je suis la moins âgée de la classe. Quand je change de siège, chacun veut que je vienne m'asseoir à ses côtés. On se parle, on se confie les uns aux autres, nous sommes comme dans une famille. (Shania)

Nous sommes en bonnes relations, nous nous parlons, nous rions, quand quelqu'un parle des choses qui font rire, nous rions. (Éric)

La « bonne » relation avec les pairs ou la « bonne ambiance » de classe est souvent associée aussi à la relation avec l'enseignant.

La relation avec l'enseignant

La relation avec les enseignants est décrite au moins une fois et positivement par 42 personnes (72,4 %). La patience (extrait 1), le respect (extrait 2) et la confiance (extrait 3) sont des mots qui reviennent dans le discours des apprenants.

Hamayon précise qu'il aime beaucoup les cours, que tout se passe bien avec la professeure et que les professeurs en général sont très patients. « Ils essayent beaucoup et nous aident ». (Notes d'entretien, André)

Depuis qu'il est arrivé, il a pu établir un climat comme de confiance, c'est comme un ami, donc ça passe bien. (Interprète, pour Antoine)

Lorsque je parle français, elle me corrige. Notre relation est une relation d'étudiante et enseignante, que du respect. (Hélène)

En parlant des enseignants, les participants parlent aussi de leur enseignement.

La pédagogie

La pédagogie (les méthodes ou les styles d'enseignement) est appréciée par 34 apprenants (58,6 %). Certains participants lient cet aspect positif à la bonne relation avec l'enseignant.

Des fois, les leçons sont amusantes et on aimerait que ça dure plus longtemps et on comprend vite. (Denise)

Tout le monde souhaiterait rester avec elle ou monter au niveau 2, 3 avec elle. On comprend ce qu'elle enseigne. Elle prend son temps pour nous expliquer les choses, elle prend vraiment même des semaines avant d'ajouter autre chose. Jusqu'à présent, nous sommes en bonnes relations avec notre enseignante de façon que nous sommes habitués à sa façon de faire, elle explique bien ce qu'elle enseigne jusqu'à ce que tout le monde comprenne. (Shania)

Tout procède bien, il y a entente entre nous avec les enseignants, s'il y a quelque chose que tu ne comprends pas, tu demandes, on t'explique. (Charles)

Le discours des apprenants souligne aussi le fait qu'ils sont en général assez motivés pour suivre les cours de FIPA.

La motivation des apprenants

Enfin, 23 apprenants (39,7 %) se sentent très motivés à poursuivre la francisation. Leur **motivation** est parfois liée au **désir d'émancipation** (p. ex. extraits 1 et 2), au **désir de parler et de communiquer en français** (p. ex. extraits 1, 2 et 4) et elle est souvent portée par la **dynamique du groupe-classe** (p. ex. extrait 3) :

Extrait 1 :

Je sais que je vais surmonter tout ça et vivre comme je le souhaite, je vais travailler, je vais être productive, je ne veux plus être dépendante de personne, je ne veux avoir de l'argent de personne. (Roxanne)

Extrait 2 :

Ce qui me donne courage, c'est que j'aimerais un jour avoir la possibilité de communiquer, parler et travailler. (Shaina)

Extrait 3 :

Ce qui m'encourage, c'est que je suis avec les autres en classe, les autres se présentent chaque jour en classe et je me dis : je vais persévérer moi aussi. (Mimi)

Extrait 4 :

Moi, je veux continuer, même s'il y a des sessions de communication, j'aimerais le faire... de conversation. (Pascal)

Bien que très reconnaissants envers le Québec, le Canada et les organismes offrant les cours de francisation, les apprenants participants ont partagé aussi certains défis qu'ils ont à relever et des difficultés qu'ils rencontrent régulièrement.

3.1.5.2. Les aspects négatifs

Le tableau 10 présente les aspects négatifs de leur expérience de francisation.

Tableau 10

Expériences négatives liées à la francisation

Codes	Fréquences	% Codes	Cas	% Cas
Pédagogie	66	3,00 %	20	34,50 %
Difficulté à apprendre	63	2,90 %	32	55,20 %
Règlements	28	1,30 %	14	24,10 %
Mauvais classement	21	1,00 %	12	20,70 %
Relation enseignants	19	0,90 %	7	12,10 %
Relation pairs	16	0,70 %	10	17,20 %
Transport vers le centre	15	0,70 %	9	15,50 %
Changement de centre	14	0,60 %	7	12,10 %
Inscriptions	12	0,50 %	7	12,10 %
Motivation	12	0,50 %	5	8,60 %
Allocations	11	0,50 %	9	15,50 %
Redoublement	11	0,50 %	8	13,80 %
Non-disponibilité aux apprentissages	10	0,50 %	5	8,60 %
Horaire	9	0,40 %	8	13,80 %
Gestion de classe	8	0,40 %	4	6,90 %

Formule (temps partiel, temps plein)	3	0,10 %	3	5,20 %
Absences fréquentes	1	0,00 %	1	1,70 %

Nous remarquons que les aspects négatifs de la pédagogie sont nommés le plus (fréquence de codes la plus élevée), mais ils viennent de 20 participants (34,5 %). Ceci veut dire que ces 20 participants en ont beaucoup parlé. Nous présenterons donc ce thème en premier.

La pédagogie

Les apprenants soulèvent des problèmes majeurs en lien avec l'organisation des niveaux et des cours (p. ex. extrait 1), le rythme d'enseignement (p. ex. extrait 2), le temps consacré à l'enseignement (p. ex. extrait 3), l'ordre des notions présentés (p. ex. extrait 1), la manière d'enseigner (p. ex. explications, suivis), les contenus enseignés :

Extrait 1 :

Pour le niveau 1, il est très difficile pour nous. On ne nous a pas appris la base de la langue. On est en train d'apprendre ça maintenant, au niveau 2. Je suggère que ces choses doivent être données au niveau 1. On doit nous apprendre comment dire notre nom, comment demander l'heure, etc. (Yan)

Extrait 2 :

Disons que si elle a quelque chose, une modification à faire c'est que le temps est trop court pour le matériel, pour le matériel à abattre, le matériel à quand même couvrir, donc pour le matériel à couvrir, il y a beaucoup de matériel à couvrir pendant le temps qui est alloué. (Nicole)

Extrait 3 :

On est 15 personnes, si on est déjà 3-4 nationalités, c'est des langues différentes...mais il faut qu'il y ait aussi moins de personnes aussi en classe. 15 personnes, c'est beaucoup. Un maximum de 10 personnes pour vraiment avoir un

enseignement efficace. Elle n'arrive pas, la prof, à aider 15 personnes, à expliquer à 15 personnes. (Antoine)

De plus, plusieurs personnes parlent du fait qu'un *préniveau* est nécessaire :

Pour les gens qui vont venir après nous, il faut leur épargner cette souffrance. S'il y avait un niveau zéro pour apprendre les lettres et comment faire des mots, des phrases, comment lire, c'est sûr que l'apprentissage sera plus facile après. (Denise)

Les difficultés à apprendre

Dans cette catégorie des aspects négatifs de la francisation, la majorité des apprenants (32 personnes ou 55,2 %) disent avoir des difficultés à apprendre. Certaines personnes décrivent leurs difficultés : **difficultés de compréhension ou de concentration**, d'autres nomment le fait d'avoir des **difficultés d'apprentissage** ou d'**être analphabète**.

Ma difficulté est de comprendre, c'est ce qui est difficile, tous nous sommes comme ça, on sait bien lire, nous lisons, mais nous avons la difficulté au niveau de compréhension. (Charles)

Il dit ce qu'il trouve difficile c'est que lui à la base il ne sait pas écrire et lire, déjà il dit qu'il n'a pas la base. (Interprète, pour Luc)

Parce que chaque étape, elle a passé 2 fois parce qu'elle n'est jamais allée à l'école, pour elle c'était difficile pour apprendre les choses, comment écrire, ça lui prend beaucoup de temps, elle répétait un même niveau 2 fois. (Interprète, pour Louise)

Les règlements

Les enjeux en lien avec les règlements et les expériences négatives concernent surtout l'aspect aléatoire de l'application des règles, surtout celles relatives aux **absences** (p. ex. extrait 1), aux **retards** (p. ex. extrait 2), à la **passation d'un niveau à l'autre** (p. ex. extrait 3) donc l'évaluation. En effet, nous remarquons une **hétérogénéité dans l'application des règlements**, ce qui crée un sentiment de malaise et d'injustice (p. ex. extraits 3 et 4). Ces règlements deviennent **contraignants** lorsque les apprenants ont des personnes malades dans la famille, des personnes hospitalisées ayant besoin de soins (p. ex.

extrait 5). Le **non-respect des règlements par les autres élèves** est aussi relevé par certains (p. ex. extrait 6).

Extrait 1 :

Il dit, selon lui, si l'absence est justifiée, il ne faudrait pas que ça soit considéré comme une absence. Il dit au CÉGEP, au X ou Y, justifiée ou pas justifiée, ça reste des absences. Il dit que ça ne devrait pas être absence justifiée et non justifiée considérée la même chose, il devrait y avoir des couleurs pour les absences, vert, rouge, orange. Il y a du monde qui s'absente parce qu'il y a un rendez-vous à l'hôpital qui est très justifié, il y a des gens qui s'absentent parce qu'ils ne veulent pas assister, donc c'est une absence. (Interprète, pour Sébastien)

Extrait 2 :

Le problème aussi, ce que j'aimerais parfois changer ici, c'est parce que moi je conduis chaque jour, presque chaque jour ou chaque matin mon garçon, un de mes garçons à l'école, pour cette raison parfois j'arrive en retard en classe, la prof ou l'enseignante c'est automatiquement elle considère ça, le retard, comme une absence, donc on a manqué une période, une période d'absence, c'est juste par exemple si les profs ou l'enseignant peuvent comprendre notre situation et ne pas considérer notre retard comme une absence, c'est ça ce que j'aimerais changer. (Alexandre)

Extrait 3 :

Je suis passée au niveau 2 ainsi que les autres étudiants, alors qu'ils ne savent même pas comment compter en français, et si on leur pose une question ils ne peuvent pas répondre et me disent toujours de quoi tu parles? Et puis je les trouve avec moi au niveau 2. Donc, il n'y a pas de justice. (Roxanne)

Extrait 4 :

Moi, quand j'étais en niveau 3, par exemple, j'arrivais en retard 5 minutes, l'enseignante me demandait d'aller à la cafétéria, elle n'acceptait pas que je rentre en classe, ça c'était niveau 3, mais cette enseignante elle est compréhensive. (Paul)

Extrait 5 :

Avant-hier, ma fille qui est malade avait 3 rendez-vous à l'hôpital et mon fils était très... très malade, donc qu'est-ce que je fais? L'école ne veut pas m'autoriser un congé...que dois-je faire!? Si on s'absente 5 fois par niveau, on nous renvoie. (Selima)

Extrait 6 :

Je ne me sens pas à l'aise beaucoup. Il y a des étudiants qui dérangent et ne respectent pas le règlement. Il y a beaucoup de bavardage, un manque de gestion de classe. (Hélène)

Les problèmes de classement

Nombreux sont les apprenants (12 personnes, 20,7 %) qui notent des situations de mauvais classement des élèves.

On m'avait mise dans une classe qui n'était pas de mon niveau. J'ai fait 3 mois, alors l'enseignant m'a dit : tu ne peux pas rester dans cette classe. (Mimi)

J'étais au CÉGEP (FIA), niveau 1. J'étais très fatiguée, j'ai souffert, car le niveau est très fort...ça va vite...j'étais mal à l'aise. (Hélène)

Les autres thématiques

Des **difficultés relationnelles** (avec les enseignants et les pairs) sont mentionnées (respectivement 12 % et 17 %) (extrait 1), des **problèmes de motivation** (manque de) (extrait 2) et la **non-disponibilité pour la tâche** (extraits 3 et 4) se combinent avec **les problèmes de transport, d'horaire, d'inscriptions et de changement de centre**, ce qui défavorise l'apprentissage du français :

Extrait 1 :

Oui, des fois, il parle fort et te fait sentir comme si tu étais un enfant et que tu dois apprendre tes leçons, etc. (Denise)

Extrait 2 :

Sincèrement, moi je n'aime pas étudier, je veux aller travailler. Donc, je fais ça pas vraiment de bon grès c'est pour pouvoir aller travailler (les voix de l'interprète et le participant sont mélangées). (Antoine)

Extrait 3 :

Les problèmes et les souffrances dans nos vies ainsi que l'âge, c'est difficile pour nous d'apprendre vite. (Denise)

Extrait 4 :

Mais là j'essaye de réussir cette étape-là de la francisation. Mais sincèrement, je n'arrive pas à trop me concentrer. (Antoine)

Ces résultats soulignent que même si certains aspects des cours FIPA sont appréciés par les apprenants, mais de nombreux aspects restent à organiser et surtout à adapter à leurs besoins psychosociaux et éducatifs. La dernière sous-partie en lien avec les résultats des données collectées auprès de cette population dégage les profils des apprenants en fonction de certaines variables ainsi que l'étude de la cooccurrence de certaines thématiques.

3.1.6 Le profil des apprenants en fonction de l'âge

L'étude des résultats en fonction de **l'âge** montre que le groupe d'âge qui a le plus de difficultés avec les cours FIPA est celui des **36-45 ans**. Les difficultés soulevées sont en lien avec les **allocations** (4 apprenants), les **règlements** (6 apprenants), les **enjeux pédagogiques** (6 apprenants), les **difficultés à apprendre** (10 apprenants), la **non-disponibilité dans les apprentissages** (4 apprenants) et les **problèmes de classement** (4 apprenants). Bien qu'il soit difficile d'interpréter ces résultats, mais nous notons quand même que cette tranche d'âge correspond à celle des jeunes familles.

3.1.7. Les cooccurrences étudiées :

Dans le but de mieux dégager les profils et les besoins psychosociaux des apprenants, nous avons dégagé certaines cooccurrences de codes afin de voir le nombre de participants ayant parlé simultanément de certaines thématiques. Les matrices suivantes représentent ces cooccurrences. Les cases les plus claires représentent les croisements de thèmes, les co-occurrences les plus importantes.

3.1.7.1 Difficultés à apprendre et Non-disponibilité pour les apprentissages/Expérience post-migratoire négative

Nous avons choisi ces trois codes pour voir s'il y avait un lien entre les expériences post-migratoires difficiles et les difficultés d'apprentissage des apprenants (voir la figure 1).

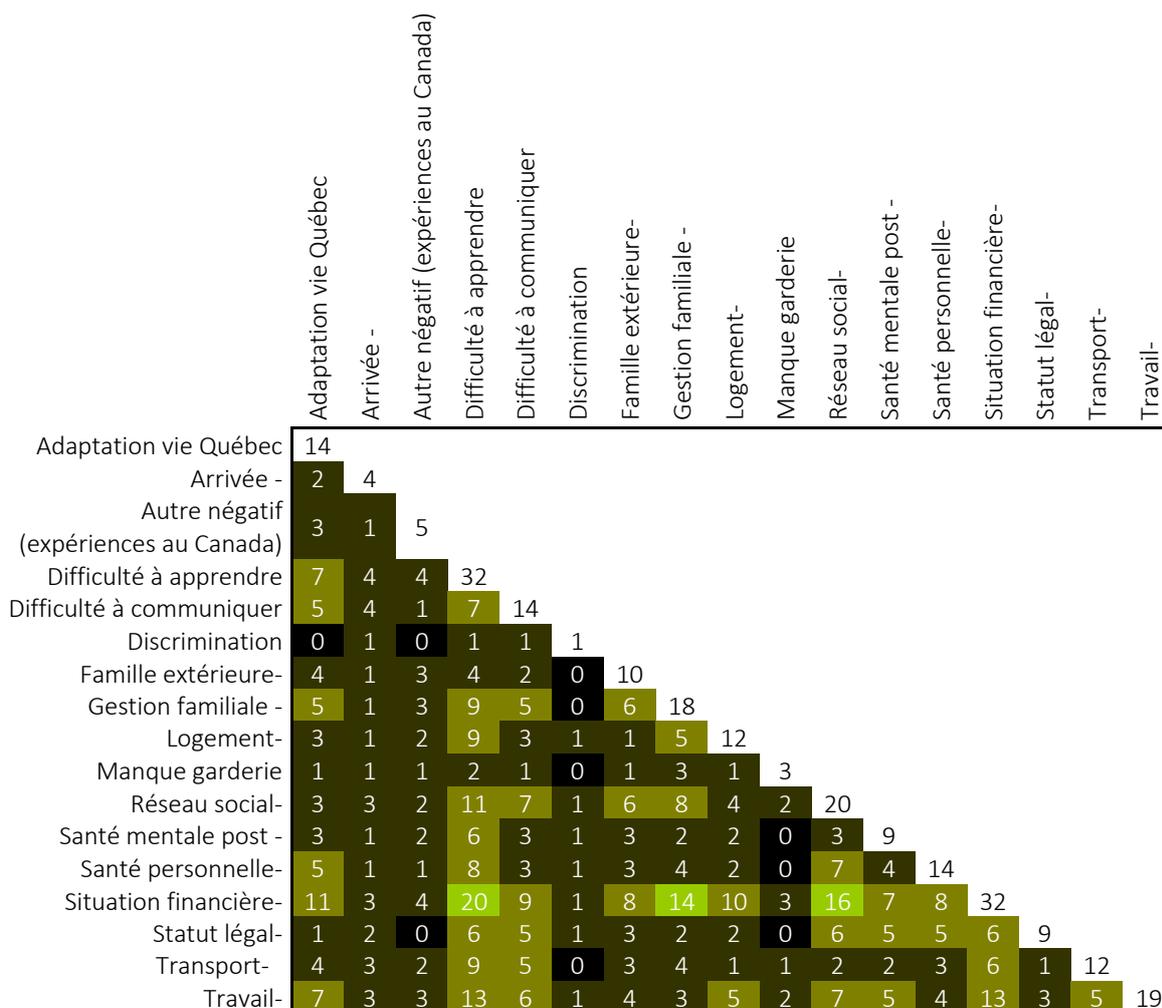


Figure 1. Matrice de cooccurrences des codes

Nous remarquons que les cases les plus claires sont celles croisées entre la situation financière difficile et les difficultés à apprendre (20 personnes), la situation financière difficile et le manque de réseau de soutien (16 personnes) et la situation financière difficile et les difficultés au niveau de la gestion familiale (14 personnes).

Ces cooccurrences nous amènent à faire un lien entre les difficultés à apprendre des familles avec leur réalité psychosociale (la conciliation travail/famille/Cours FIPA). Elles viennent aussi corroborer le résultat en lien avec la variable âge, qui présentait la tranche d'âges 36-45 ans comme étant celle qui a le plus de difficultés.

3.1.7.2. Difficultés à apprendre/Pertes

Nous avons choisi de vérifier la cooccurrence de ces deux codes pour voir s'il y a un lien entre les pertes et les deuils vécus ou en cours et les difficultés d'apprentissage des apprenants.

	Difficulté à apprendre	Mort être cher	Perte déracinement	Perte objet	Perte soutien	Rupture être cher
Difficulté à apprendre	32					
Mort être cher	10	15				
Perte déracinement	3	2	3			
Perte objet	1	1	0	2		
Perte soutien	0	0	0	0	1	
Rupture être cher	23	12	3	2	1	40

Figure 2. Cooccurrence des codes « difficultés à apprendre » et « pertes »

Il est important de souligner ici que la case la plus claire est celle de la cooccurrence entre le code *Rupture de lien* avec un être cher et le code *Difficulté à apprendre* : 23 apprenants disent avoir perdu des êtres chers et avoir des difficultés à apprendre.

Cette cooccurrence vient soutenir l'hypothèse de la présence de difficultés à apprendre en lien avec les pertes et les deuils vécus.

3.1.7.3. Difficultés à apprendre/Traumatismes

Nous avons choisi de vérifier la cooccurrence de ces deux codes pour voir s'il y a un lien entre les traumatismes vécus et les difficultés d'apprentissage des apprenants.

	Difficulté à apprendre	Exposition à la violence	Rupture avant/après	Mention du traumatisme	Violence physique	Violence psychologique
Difficulté à apprendre	32					
Exposition à la violence	21	33				
Rupture avant/après	1	1	1			
Mention du traumatisme	4	7	1	7		
Violence physique	2	5	1	4	5	
Violence psychologique	16	22	1	7	5	24

Figure 3. Cooccurrence des codes « difficultés à apprendre » et « traumatismes »

Nous remarquons que les cases les plus claires sont les cooccurrences entre les codes *Exposition à la violence* et *Violence psychologique* (22 apprenants), *Difficultés à apprendre* et *Exposition à la violence* (21 apprenants), *Difficultés à apprendre* et *Violence psychologique* (16 apprenants). Cette cooccurrence vient soutenir l'hypothèse de la présence de difficultés à apprendre en lien avec les expériences traumatiques passées.

Pour conclure cette première partie des résultats, nous pouvons constater que les apprenants des cours FIPA ont en grande majorité un bagage pré et périgratoire assez lourd, marqué par des expériences traumatiques, des pertes et des difficultés sur le plan de la scolarisation. Arrivés au Québec, malgré certains aspects positifs sur le plan du parcours post-migratoire, des difficultés majeures persistent. Elles sont en lien avec leur situation financière, leur insertion professionnelle, la francisation et surtout la gestion familiale, la conciliation travail/francisation/famille.

Dans ce qui suit, nous présenterons les résultats des données de recherche collectées auprès des acteurs des milieux de francisation.

3.2. La perception et les besoins des acteurs des milieux de francisation

Dans cette section nous présentons la perception que les acteurs des milieux éducatifs ont du parcours prémigratoire des apprenants et leur bagage en expériences traumatiques et en pertes, des besoins psychosociaux des apprenants et de leurs difficultés ainsi que leurs propres besoins en formation ou en ressources.

3.2.1. La perception des acteurs de l'expérience pré et périmigratoire des apprenants

À la suite de l'analyse des données collectées auprès des acteurs des milieux de francisation, le tableau 11 a été créé. Celui-ci permet de mieux cerner les perceptions de ces individus quant à l'expérience migratoire des apprenants.

Tableau 11

Expériences pré et périmigratoires négatives

Codes	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
Camps de réfugiés	9	0,40 %	6	21,40 %
Déplacements difficiles	1	0,00 %	1	3,60 %
Problèmes de santé	1	0,00 %	1	3,60 %
Scolarité difficile	2	0,10 %	2	7,10 %
Autres difficultés	10	0,40 %	10	35,70 %

Nous constatons que les acteurs n'ont pas une connaissance élaborée de la réalité prémigratoire de leurs apprenants. Les fréquences des codes restent assez basses. Le fait que certains apprenants ont vécu dans des camps de réfugiés est mentionné 9 fois par 6 acteurs ou groupes d'acteurs.

Le lien entre **l'expérience des camps et les difficultés d'apprentissage** sont mentionnés par ces acteurs :

Je dirais aussi les personnes dont ils ont été dans un camp de réfugiés, c'est sûr que c'est pas tous qui ont vécu vraiment dans un camp de réfugié, mais il y en a quelques-uns qui ont vécu toute leur vie en fait. Je pense que ça aussi ça donne qu'ils ont pas

les outils pour l'apprentissage puisqu'ils devaient plutôt être en mode survie.
(Entretien 1)

Ce qui défavorise, bien, c'est qu'on voit qu'ils ont une certaine atteinte au niveau de ce qu'ils ont vécu dans leur pays d'origine ou encore dans les camps de réfugiés. Donc, on voit qu'ils sont encore imprégnés de ça. Parfois, ils ne sont pas là. Parfois, ils sont là, on les ramène. (Entretien 25)

D'autres aspects en lien le parcours pré et péri-migratoire sont aussi relevés par quelques acteurs, par exemple, une sensibilité à la lourdeur présumée de leurs bagages :

On ne connaît pas leur histoire, mais on se doute qu'ils ont vécu des choses difficiles.
(Entretien 3)

Ils ont vécu des moments très difficiles avant d'arriver au Canada. (Entretien 4)

Certains acteurs nomment que les apprenants ont vécu des traumatismes et des pertes, mais les représentations de leur passé et de leur parcours restent limitées.

3.2.2 La perception des acteurs des traumatismes des apprenants

De la même façon que pour le tableau 11, nous colligeons dans le tableau 12 les informations relatives aux perceptions des acteurs des milieux de francisation quant aux traumatismes vécus par les apprenants.

Tableau 12

Traumatismes vécus

Codes	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
Mention d'un traumatisme	24	1,00 %	13	46,40 %
Exposition à la violence	22	0,90 %	9	32,10 %
Violence physique	2	0,10 %	2	7,10 %
Violence psychologique	2	0,10 %	1	3,60 %

L'analyse des données souligne la présence de 24 extraits codés, chez 13 cas (acteurs et groupes d'acteurs) où il est mentionné que les apprenants ont vécu des **événements traumatiques** ou que ces derniers ont été **traumatisés** (p. ex. extrait 1). Certains acteurs expliquent les **difficultés d'apprentissage par les traumatismes vécus** (p. ex. extrait 2) :

Extrait 1 :

La majorité d'entre eux ont une forme de traumatisme quand même là. (Entretien 27)

Extrait 2 :

Puis qu'ils ont probablement vécu toutes sortes de traumatisme qui font qu'aujourd'hui ils n'ont pas de capacité d'apprendre. (Entretien 6)

Le fait que les apprenants aient été **exposés à divers types de violence** est nommé par 9 cas dans 22 extraits codés :

Des gens qui ont vécu des bombardements, des massacres, des Afghans, des Syriens, des Africains. (Entretien 7)

(...) qui ont vécu la guerre, qui ont vécu des conflits, des violences extrêmes. Ils arrivent hypothéqués au Québec, blessés, traumatisés. (Entretien 9)

L'une de ses filles était enceinte, elle a été violée (...). Elle et ses filles ont vu les 2 grands garçons, les grands enfants, se faire égorger par des terroristes. (Entretien 8)

Parfois, des situations traumatisantes vécues en classe sont racontées :

J'ai eu une étudiante, maintenant, ils sont tous sur Facebook, et elle a assisté presque en direct au meurtre de sa nièce, pas pendant ma période, c'était pendant la période d'agente d'intégration, ils étaient sur ordinateur et elle a fini son travail un peu plus tôt, elle dit : Est-ce que je peux aller sur Facebook? Il a dit oui. Donc elle est allée sur Facebook et ils ont placé toutes les photos et les vidéos quand la bombe a sauté, sa nièce a été tuée, et après ça ils ont mis les vidéos de funérailles, tout ça, en tout cas, c'était vraiment... (Entretien 10)

3.2.3. La perception des acteurs des pertes vécues par les apprenants

En cohérence avec les sections précédentes, nous avons également recueilli les perceptions des acteurs des milieux de francisation à l'égard des pertes vécues par les apprenants. Le tableau 13 reprend ces éléments.

Tableau 13

Pertes vécues

Codes	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
Mort d'un être cher	5	0,20 %	4	14,30 %
Rupture d'un être cher	2	0,10 %	1	3,60 %
Perte de sa culture	1	0,00 %	1	3,60 %

La thématique des pertes semble être encore moins abordée que celle des traumatismes. **La mort d'un être cher** est présentée comme un facteur de risque pour la santé psychologique de l'apprenant :

La plupart ont vécu la guerre, ont perdu des membres de leur famille, des enfants, donc c'est très difficile pour eux psychologiquement. (Entretien 9)

La rupture du lien est aussi présentée comme un facteur de risque pour l'engagement dans les études et les apprentissages :

Moi, j'en ai un pendant une semaine il n'était pas là du tout parce que les maris de ses sœurs avaient été arrêtés par la police, puis après ça ses sœurs quand elles y allaient, ils disaient non, on sait pas. On voit ça quand même dans les dictatures, des gens qui sont arrêtés puis qu'après, non, ils sont disparus. Disparus. On ne sait pas où ils sont, on sait pas, fait que pendant plus d'une semaine, pendant une semaine c'est sûr qu'il n'y a rien, rien, rien qui est rentré. (Entretien 6)

Nous remarquons donc que les acteurs des milieux de francisation ont une certaine représentation de l'expérience pré et périmigratoire de leurs apprenants. La partie suivante va aborder la perception que ceux-ci ont des besoins psychosociaux de leur clientèle.

3.2.4. Les besoins psychosociaux des apprenants

Le tableau 14 présente la fréquence des codes et le pourcentage des acteurs ou groupes d'acteurs ayant mentionné les domaines de besoins psychosociaux identifiés.

Tableau 14

Besoins psychosociaux des apprenants

Codes	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
Famille	94	3,90 %	23	82,10 %
Santé personnelle	65	2,70 %	19	67,90 %
Travail	41	1,70 %	18	64,30 %
Scolarité des enfants	38	1,60 %	14	50,00 %
Démarches administratives complexes	35	1,50 %	15	53,60 %
Santé des enfants	29	1,20 %	15	53,60 %
Difficultés adaptation	23	1,00 %	9	32,10 %
Situation financière difficile	20	0,80 %	14	50,00 %
Santé mentale	20	0,80 %	12	42,90 %
Famille à l'extérieure	18	0,70 %	13	46,40 %
Faible utilisation du français	16	0,70 %	10	35,70 %
Réseau social	14	0,60 %	8	28,60 %
Grande utilisation du français	14	0,60 %	9	32,10 %
Discrimination/violence	13	0,50 %	7	25,00 %
Logement	9	0,40 %	9	32,10 %
Transport	8	0,30 %	6	21,40 %
Statut légal	7	0,30 %	3	10,70 %
Difficulté adaptation au froid	4	0,20 %	2	7,10 %
Autres éléments négatifs	1	0,00 %	1	3,60 %

Nous notons que les **enjeux familiaux** occupent la première position, ils sont suivis par les enjeux liés à **la santé personnelle, le travail, la scolarisation de leurs enfants** et plusieurs autres éléments.

3.2.4.1. Enjeux familiaux

Les enjeux les plus fréquemment relevés sont les **responsabilités familiales** (p. ex. extraits 1 et 2) qui amènent les parents à vivre des difficultés, s'absenter des cours ou à abandonner les cours, **le nombre élevé d'enfants** (p. ex. extraits 3 et 4), **les soins qui leur sont donnés** (extrait 5), **leur scolarisation** (p. ex. extrait 6), **la gestion familiale** (p. ex. extraits 7 et 8) et l'intérêt pour les cours à **temps partiel** (p. ex. extrait 9).

Extrait 1 :

Mais une famille, c'est vraiment une grande difficulté pour se franciser. (Entretien 3)

Extrait 2 :

C'est des problèmes personnels, maladie, problèmes familiaux, les enfants, etc. Les problèmes de famille qui font qu'ils abandonnent la formation, ou qu'ils peuvent continuer, ou qu'ils ne peuvent pas s'inscrire aussi. (Entretien 11)

Extrait 3 :

(...) les personnes qui ont beaucoup d'enfants parce qu'ils vont devoir manquer pour ci, pour ça, puis ça va justement nuire à leur apprentissage, le fait de pas être présents aux cours à 100 %. (Entretien 1)

Extrait 4 :

Je pense que les personnes qui réussissent le mieux là, (...), mais je dirais que c'est des personnes qui n'ont pas beaucoup d'enfants. (Entretien 1)

Extrait 5 :

(...) elle a beaucoup manqué parce que ses enfants sont malades, le résultat ne sera pas le même que si elle attend. (...) Donc, des fois, on leur suggère... Surtout ceux... Il y en a qui arrivent, ils ont genre 6-7 enfants. La concentration de toute façon pour se franciser, elle n'est pas là. (Entretien 12)

Extrait 6 :

Il y avait 2 journées pédagogiques à l'école des enfants et la femme est restée le lundi avec les enfants à la maison et le mardi c'est le mari qui est resté. (Entretien 13)

Extrait 7 :

La plupart ont plusieurs enfants, c'est une grosse gestion surtout dans la première année, ils sont ici pour la plupart dans la première année, rendez-vous par ci, rendez-vous par là. (Entretien 14)

Extrait 8 :

Elles sont fatiguées, elles sont tout le temps fatiguées, mais je vous dis, elles sont braves, elles sont vraiment, vraiment braves. Elles viennent étudier, il faut étudier donc elles viennent étudier. Il y en a beaucoup qui déposent leurs enfants à la garderie chez nous. Ce n'est pas une garderie, c'est une halte-répét, et souvent au début il n'y a pas de voiture, il n'y a pas de permis de conduire donc c'est difficile. On les voit avec des poussettes, elles montent l'enfant, elles déposent la poussette au sous-sol parce qu'il y a un « parking » et puis elles reviennent et elles viennent étudier. (Entretien 8)

Extrait 9 :

La principale raison c'est que ces gens-là ont souvent des enfants, ils veulent tous venir le matin, OK donc ici il faudrait avoir 3 étages le matin parce que justement eux à 3 h ils veulent être à la maison parce que les enfants reviennent de l'école, il y a le souper à préparer, tout ça, donc c'est clair à 100 % que les gens veulent venir au temps partiel pour des raisons familiales, pour des raisons de disponibilité, ça, c'est clair. (Entretien 6)

3.2.4.2. Enjeux en lien avec la santé

La **santé personnelle** des apprenants est aussi souvent relevée par les acteurs des milieux de francisation comme un facteur favorisant leurs **absences** (p. ex. extrait 1) ou parfois l'**abandon des cours** (p. ex. extrait 2). Des problèmes liés aux sens (audition, vision) et à la

production de la parole sont aussi signalés par les acteurs et l'influence négative de ces problèmes sur les apprentissages (p. ex. extrait 3). Certains proposent aussi des **pistes de solution** (p. ex. extrait 4 et 5) :

Extrait 1 :

S'ils sont absents, c'est parce qu'il y a une raison, parce qu'ils sont malades.
(Entretien 3)

Extrait 2 :

À cause de leurs problèmes de santé, ils décident de se désister, puis de revenir à une prochaine session. (Entretien 15)

Extrait 3 :

Quelqu'un qui va bégayer ou quelqu'un qui va zozoter, nous on est capable de détecter dans notre langue, mais si c'est dans sa langue, par exemple, une personne qui parle dari qui a un problème déjà d'élocution en dari, bien ce problème-là va encore l'affecter encore plus s'il apprend une 2e langue. (Entretien 16)

Extrait 4 :

Je pense qu'il faudrait attendre, laissez le temps aux personnes qui arrivent de s'établir, d'aller à l'hôpital, de prendre leurs rendez-vous, pour diminuer l'absentéisme en classe, parce que là ils ont tout à faire en même temps, souvent c'est trop, c'est une surcharge psychologique et une surcharge de travail. (Entretien 22)

Extrait 5 :

Soins de santé devraient aussi être gratuits, auditifs et visuels aussi, plusieurs n'ont pas les moyens. (Entretien 23)

3.2.4.3. Enjeux en lien avec le travail

Le **travail** est présenté comme le troisième élément défavorisant le processus de francisation. Or, les familles immigrantes et réfugiées qui arrivent ont besoin de travailler

pour subvenir à leurs besoins (p. ex. extrait 1), mais le travail entraîne la **fatigue** et les rend **non disponible pour les apprentissages** (surtout les emplois de soir ou de nuit) (p. ex. extrait 2) et parfois encourage les apprenants à **se désister** (p. ex. extrait 3) :

Extrait 1 :

C'est le travail, ils ont besoin de travailler, ils ont besoin d'argent, ils ont des familles.
(Entretien 24)

Extrait 2 :

J'en ai une dans ma classe actuellement qui travaille, une jeune fille, elle travaille, et elle est incapable de fonctionner en classe, elle dort, elle n'est pas capable d'apprendre, et déjà c'est difficile pour elle, elle a un problème d'apprentissage déjà au départ, et maintenant elle n'est plus capable d'apprendre du tout. (Entretien 16)

Extrait 3 :

(...) qui travaillait puis qui a arrêté justement parce que bien un, c'était difficile, on ne leur conseille pas de faire ça évidemment parce qu'avec la famille, avec l'école le jour, c'est trop là (...). (Entretien 14)

3.2.4.4. Enjeux en lien avec la scolarisation des enfants

Les **jours pédagogiques** (p. ex. extrait 1), les **rencontres des parents** (p. ex. extrait 2) sont souvent les deux principales raisons qui poussent les apprenants à s'absenter ou rater un cours. Les enjeux liés à la scolarité des enfants touchent aussi **leur réussite scolaire, leur adaptation**, puisque les parents s'inquiètent pour l'avenir de leurs enfants et ils veulent être mieux outillés pour les soutenir (p. ex. extrait 3) :

Extrait 1 :

Mais quand même, ils sont dépourvus quand il y a des jours pédagogiques. Ils n'ont pas de gardienne à la maison, de personne pour garder les enfants.
(Entretien 22)

Extrait 2 :

L'école appelle, tu viens, oui tu viens, mais lui aussi il est en train de se franciser, c'est que le rendez-vous, c'est toujours le matin. (Entretien 3)

Extrait 3 :

Il y en a qui viennent pour aider leurs enfants, ils sont à l'école, ils veulent pouvoir les supporter dans leurs devoirs (...). (Entretien 16)

3.2.4.5. Enjeux en lien avec les démarches administratives post-migratoires

À leur arrivée, les immigrants ou les réfugiés ont de nombreuses **démarches administratives** à compléter :

Il y a un taux d'absentéisme quand même assez important parce qu'ils ont tellement d'autres démarches à faire. (Entretien 4)

Ils ont beaucoup de problèmes juste pour remplir leurs papiers, donc ils ont beaucoup de choses à faire. (...) Des fois ils ont besoin juste que quelqu'un vienne les aider à remplir un formulaire, à appeler, donc s'ils doivent aller dans un autre organisme, ils doivent s'absenter, ils doivent prendre un rendez-vous, des fois ils ont besoin de la réponse là, là, là. (Entretien 28)

3.2.4.6. Enjeux en lien avec la santé des enfants

La **santé des enfants et les soins** à leur procurer sont des raisons récurrentes pour expliquer une **absence psychique ou physique** (p. ex. extraits 1 et 2) ou un **abandon** (p. ex. extrait 3). Il s'agit souvent d'enfants malades (maladie chronique ou passagère) ou ayant des handicaps. Il est souvent mentionné que des apprenants quittent leurs cours suite à un **appel de l'école** (p. ex. extrait 4) (problème, maladie) ou un rendez-vous pour une vaccination (p. ex. extrait 5). Le **manque de réseau de soutien** explique aussi cette situation (p. ex. extrait 6).

Extrait 1 :

Il y a des étudiants dans la classe qui s'absentent beaucoup ou qui sont préoccupés. C'est sûr que les soins des enfants qui sont malades demandent beaucoup, énormément de temps aux parents, puis je pense que ça fait qu'ils sont un peu comme déboussolés qu'ils doivent être ici, mais ils ont un enfant qui est malade puis là il ne faut pas qu'ils aient trop d'absences parce que ça va leur nuire. (Entretien 1)

Extrait 2 :

Mais on peut comprendre que quand il y a un enfant qui est malade, ça se peut que la maman soit pas là. (Entretien 2)

Extrait 3 :

La maladie, je dirais, des enfants, problèmes avec les enfants, qui font qu'ils quittent. (Entretien 11)

Extrait 4 :

Mais le réflexe, quand même assez rapide des écoles, c'est : « Okay. Vite. On les appelle. L'enfant est malade. » Surtout s'il ne comprend pas bien la langue. Ils se font vraiment déranger. (Entretien 3)

Extrait 5 :

Puis ils sont dans la classe, ça fait beaucoup pour eux parce qu'il y a beaucoup de rendez-vous pour les enfants, les mises à jour des vaccins. (Entretien 25)

Extrait 6 :

C'est sûr qu'il y en a qui sont absents parce que l'enfant est malade, comme là, on a un couple qui prend des cours et ils ont 6 enfants, il y en a un qui est ici, qui prend des cours parce qu'il a 18 ans, mais les autres sont à l'école, garderie, puis là il y en avait trois de malades. Bon bien un jour c'est le papa qui reste à la maison et un jour c'est la maman, donc un jour lui était là, l'autre jour c'était elle, mais c'est ça, ils n'ont pas le choix de se partager vu qu'ils prennent tous les deux. (Entretien 3)

3.2.4.7. Autres thématiques

Parmi les autres enjeux abordés par les acteurs, nous relevons ceux liés à leurs **difficultés financières** (p. ex. extrait 1), leurs **difficultés d'adaptation** et le **manque de ressources** (p. ex. extraits 2 et 3), leur **santé mentale** (p. ex. extrait 4) et la **faible utilisation du français** (p. ex. extrait 5) :

Extrait 1 :

La plupart ont de faibles revenus, ils ont de grandes familles, ou ils sont tout seuls.
(Entretien 5)

Extrait 2 :

Ils viennent, ils sont confrontés à des situations, une nouvelle vie, une nouvelle façon de faire, nouvelle façon d'être. (Entretien 28)

Extrait 3 :

Qu'est-ce qui bloque c'est parce qu'ils n'ont pas de ressources, ils n'ont pas des ressources adéquates mises à leur disposition pour que justement ils puissent mieux s'adapter et plus rapidement s'adapter. (Entretien 24)

Extrait 4 :

Ils arrivent complètement désorientés, déboussolés, c'est pas juste la langue, c'est tout, tout le fonctionnement de la société qu'ils ont à assimiler et ils sont déjà dans un état de survie. (Entretien 8)

Extrait 5 :

Ils pratiquent très peu à l'extérieur de la classe, quand ils sortent de classe, même pendant la pause, je les ai vus, ils échangent dans leur langue maternelle, ou dans leur langue commune, c'est à dire, ils sont des gens de différents pays, mais s'ils sont des arabophones, ils vont échanger en arabe, s'ils sont de gens qui ne partagent pas la même langue maternelle, là, ils vont échanger en anglais. Donc, ils sortent de classe

ils ont peu de chance de pouvoir pratiquer dans leur contexte naturel, alors ce qui fait qu'après les vacances, les profs m'ont dit qu'ils remarquent une certaine régression.

(Entretien 5)

Cet extrait de verbatim d'un acteur résume la réalité de ces apprenants et leurs besoins :

C'est tout l'accompagnement et tout ce qui est autour de leurs études, c'est pas leurs études le problème. (Entretien 14)

Nous avons fait le choix de présenter seulement certains extraits de verbatims, mais ce qui est évident, c'est que les acteurs des milieux connaissent assez bien les défis auxquels les apprenants en francisation font face au quotidien.

3.2.5. La perception des acteurs des milieux éducatifs des éléments favorisant ou défavorisant la francisation

Les données liées à la perception des acteurs quant aux éléments favorisant ou défavorisant la francisation sont présentées dans le but de les croiser plus tard avec celle des apprenants.

Les éléments favorisant la francisation des apprenants

Tableau 15

Éléments positifs liés à la francisation

Codes	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
Inscriptions	74	3,10 %	15	53,60 %
Pédagogie	60	2,50 %	22	78,60 %
Motivation	57	2,40 %	23	82,10 %
Relation enseignants	54	2,20 %	20	71,40 %
Règlements	44	1,80 %	14	50,00 %
Relation pairs	26	1,10 %	13	46,40 %
Allocations	18	0,70 %	12	42,90 %
Autres éléments liés à la francisation	10	0,40 %	9	32,10 %
Redoublement	6	0,20 %	4	14,30 %
Transport vers le centre	5	0,20 %	4	14,30 %

Horaire	5	0,20 %	2	7,10 %
Formule (temps partiel/temps plein)	5	0,20 %	4	14,30 %
Changement de centre	2	0,10 %	1	3,60 %

Les acteurs relèvent de nombreux éléments favorisant le processus de francisation.

Les inscriptions

Les **inscriptions** sont considérées comme étant «exemplaires», voici quelques extraits mettant en valeur l'apport de cette étape dans le processus de francisation :

Je pense au niveau de l'inscription il n'y a pas d'obstacle comme tels parce qu'ils peuvent venir dans les organismes puis on va les aider pour s'inscrire (Entretien 7)

Cet accompagnement-là, moi je constate qu'il est exemplaire. Je pense pas qu'il y a plusieurs réfugiés de Québec qui savent pas qu'ils ont la possibilité de s'inscrire à la francisation. Puis, par exemple s'ils souhaitent s'inscrire à la francisation, ces gens-là ont tout l'accompagnement nécessaire. (Entretien 11)

En fait quand que c'est les personnes réfugiées, c'est l'intervenant de l'accueil donc qui fait comme toutes les démarches avec eux, qui font l'inscription et qu'ils me l'envoient. C'est sûr que quand c'est des familles par exemple qui sont arrivées réfugiées à Montréal et qui déménagent ici, qui veulent continuer, ils prennent rendez-vous et je fais l'inscription avec eux. (Entretien 20)

La motivation

Les acteurs trouvent que les apprenants sont très motivés, surtout les **jeunes** et ceux qui s'apprêtent à travailler :

Par exemple ceux qui sont de 18 ans à peu près, les plus jeunes eux ont envie de poursuivre leurs études. Souvent, ils veulent vraiment apprendre pour poursuivre leurs études pour pouvoir avoir un diplôme et travailler. Puis ils continuent à la maison à étudier là X : Ok Oui, c'est ça, ils sont plus motivés, ils apprennent... (Entretien 22)

Ce sont des personnes qui veulent réussir, ce sont des personnes qui veulent apprendre, parce qu'ils savent que c'est ça qu'il faut avoir pour pouvoir fonctionner dans la société. (Entretien 16)

La pédagogie

Nous avons remarqué que le discours relatif à l'enseignement et les enjeux pédagogiques **varie en fonction du poste occupé** par l'acteur. Les directeurs, les responsables et les mettaient plus en valeur les capacités d'adaptation et d'autonomie de leurs enseignants, les conseillers pédagogiques (CP) parlent de leur rôle charnière entre le MIFI et les enseignants et leur rôle de soutien et de formation auprès de ces derniers. Quant aux enseignants, ils en parlent moins, mais ceux et celles qui le font mettent l'accent sur leurs méthodes d'enseignements ou les activités qu'ils/elles proposent :

Ils ont le programme du Ministère, mais c'est eux qui décident de la façon dont ils l'enseignent, donc il faut qu'ils suivent le programme, mais c'est eux qui mettent leurs couleurs comme on dit. Ils l'enseignent de la façon qu'ils veulent, mais il faut qu'ils atteignent les objectifs. (Directeur)

L'enseignante s'assoit avec chacun et leur fait un plan d'action avec des objectifs (...) Elle considère avoir plusieurs rôles : enseignante, conseillère d'orientation, intégration sociale. (Responsable)

Donc, de les amener à développer des stratégies d'enseignement, aux professeurs, mais aussi d'amener les élèves à développer des stratégies d'apprentissage. (Conseiller pédagogique)

Ce n'est pas avoir peur d'aller dans la relation humaine pédagogique, il suffit de varier nos activités. Mais avec les FIPA il faut aller moins vite, il faut beaucoup plus s'assurer en les faisant répéter est-ce qu'ils ont compris, reformuler. (Enseignant)

La relation enseignant-apprenant

Les acteurs présentent clairement la relation enseignant-apprenant comme un élément positif **protecteur et favorisant l'intégration** :

Je m'occupais bien des élèves je réussis à faire sortir des femmes de la violence conjugale, si je réussis à donner de leçon le soir, à donner de l'espoir aux élèves parce qu'ils réussissaient et leur donnait du goût si je leur donnais le cours de français je le faisais. Ce n'était pas ça le problème, mais entant que passionnée et femme de cœur, je donnais beaucoup. (Entretien 3)

Une relation basée sur la **confiance** et le **lien affectif** :

Puis, avec cette clientèle aussi, c'est des gens qui sont quand même très familiers, donc c'est pas... Le rapport juste un professeur et eux étudiants, c'est pas vraiment ça, une fois qu'ils sont en confiance, donc ils vont aussi partager leurs difficultés avec des collègues, mais avec nous aussi... Comme nous la semaine dernière, on va donner juste un exemple, j'ai eu une étudiante qui est venue se jeter dans mes bras, une étudiante de 2e, on ne la nommera pas là (X), Mais c'est ça, mais on était pas nécessairement ses anciens professeurs, il y avait un lien d'affection, de confiance avec nous, et elle avait de gros, gros problèmes matrimoniaux, mais là à qui elle les a racontés? À nous. (Entretien 21)

Les acteurs trouvent que les relations avec les pairs (collaboration, co-voiturage, socialisation) et certains aspects du règlement (assiduité, équité) favorisent aussi la francisation.

Les éléments défavorisant la francisation des apprenants

Parallèlement à tous ces éléments positifs, il existe aussi, selon ces mêmes acteurs, des éléments défavorisant la francisation des apprenants des cours FIPA.

Tableau 16

Éléments défavorisant la francisation des apprenants

Codes	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
Inscription	80	3,30 %	19	67,90 %
Difficulté à apprendre	72	3,00 %	25	89,30 %
Non-disponibilité aux apprentissages	54	2,20 %	16	57,10 %

Motivation	40	1,70 %	16	57,10 %
Règlements	30	1,20 %	14	50,00 %
Pédagogie	29	1,20 %	15	53,60 %
Mauvais niveau	29	1,20 %	12	42,90 %
Redoublement	24	1,00 %	13	46,40 %
Horaire	20	0,80 %	9	32,10 %
Offre/programmes	17	0,70 %	10	35,70 %
Transport vers le centre	15	0,60 %	7	25,00 %
Relation enseignants	13	0,50 %	10	35,70 %
Regroupement familial dans la même classe	13	0,50 %	8	28,60 %
Relations pairs	12	0,50 %	5	17,90 %
Allocations	10	0,40 %	7	25,00 %
Confusion niveau compétence et niveau du cours	8	0,30 %	5	17,90 %
Formule (Temps partiel/temps plein)	7	0,30 %	4	14,30 %
Changement de centre	7	0,30 %	5	17,90 %
Autres éléments liés à la francisation	5	0,20 %	5	17,90 %

Les acteurs soulèvent en majorité (plus de 50 % des acteurs) les difficultés à apprendre de leurs élèves, leur non-disponibilité pour la tâche, leur manque de motivation, des enjeux en lien avec les règlements et la pédagogie. Les aspects négatifs du redoublement et les problèmes de classement viennent en deuxième position avec 46,4 % et 42,9 % des participants qui l'ont mentionné. Suivent les éléments négatifs en lien avec l'horaire des cours, les problèmes de transport et les relations enseignants-élèves.

Les difficultés à apprendre

Les acteurs distinguent plusieurs types de difficultés à apprendre, telles celles liées à des problèmes de **stratégies d'apprentissage non développées** (p. ex. extraits 1), des **troubles non diagnostiqués** (p. ex. extraits 2 et 3) ayant entravé la scolarisation même dans le pays d'accueil et des difficultés à apprendre en lien avec des **traumatismes vécus** (p. ex. extrait 4), des **conditions d'adversité** (p. ex. extrait 5) et **l'âge de l'apprenant** (p. ex. extrait 6).

Extrait 1 :

Ce ne sont pas des individus avec la grande majorité qui ont des stratégies d'apprentissage très développées ou en grande quantité. (Entretien 26)

Extrait 2 :

J'en ai eu une qui avait vraiment des troubles cognitifs d'apprentissage, qui était fonctionnelle dans la vie de tous les jours et qui avait des petits problèmes d'apprentissage. (Entretien 12)

Extrait 3 :

Parce que c'est le problème aussi des troubles d'apprentissage. Oui, je ne peux pas diagnostiquer. Oui, le diagnostic, mais je pense qu'il a un TDAH, en plus il a probablement un trouble du choc post-traumatique parce que c'est sûr que qu'est-ce qu'il m'a raconté brièvement de ce qu'il a vécu quand il était jeune à l'école, il avait des troubles d'apprentissage avant. (Entretien 6)

Extrait 4 :

Il y a des personnes, par exemple, qui sont victimes de traumatismes de guerre. Par exemple, des post-traumatiques et tout ça, donc un problème de mémoire, tu expliques quelque chose, 3 minutes après c'est quoi ça? (...) Il n'a aucune rétention. (Entretien 22)

Extrait 5 :

Donc, c'est sûr que tous ceux qui ont vécu dans un milieu de guerre ou que leur famille est encore dans le milieu, l'apprentissage, il est limité à ce qu'ils sont capables d'assimiler, tant que le cerveau n'est pas parti dans l'inquiétude et dans l'anxiété. (Entretien 15)

Extrait 6 :

Il y a l'âge aussi qui rentre en ligne de compte. (...) L'âge, exactement. (...) C'est ça qu'il faut considérer, les jeunes apprennent quand même assez bien, mais plus âgés là, en haut de je dirais 50 ans, c'est très difficile, puis c'est pas parce qu'ils ne veulent pas, c'est vraiment une difficulté. (Entretien 22)

La non-disponibilité pour la tâche

Les acteurs de francisation font un lien clair entre les **traumatismes vécus** (p. ex. extraits 1 et 2) et la non-disponibilité pour la tâche. Les **difficultés d'adaptation** à leur nouvel environnement et leur nouvelle vie (p. ex. extraits 3 et 4) sont aussi mentionnées comme cause de cette non-disponibilité :

Extrait 1 :

Choc post-traumatique : perte de mémoire, difficile quand on apprend une langue, pas de rétention. (Entretien 23)

Extrait 2 :

Donc, c'est sûr que tous ceux qui ont vécu dans un milieu de guerre ou que leur famille est encore dans le milieu, l'apprentissage, il est limité à ce qu'ils sont capables d'assimiler. Tant que le cerveau est pas parti dans l'inquiétude et dans l'anxiété... (Entretien 16)

Extrait 3 :

Je dirais aussi qu'il y en a qui ne sont pas rendus là. Quand ils arrivent, ils sont tous déstabilisés, ils viennent de vivre comme un gros changement, des fois les conditions ici au Québec ne sont pas les mêmes que qu'est-ce qu'ils avaient dans leur pays, fait que, je pense que des fois, ça peut les empêcher d'être là comme soit mentalement ou physiquement pour ces raisons-là. (Entretien 1)

Extrait 4 :

Je pense encore à tous les Syriens qui sont arrivés ici, qui se sont fait parachuter ici du jour au lendemain. Ça devient difficile pour eux d'apprendre une langue quand tu ne sais pas si tes enfants sont bien à l'école, quand tes enfants mêmes se font franciser, quand prendre un rendez-vous chez le médecin, c'est impossible, te loger, te nourrir... Tu sais, quand tous ces besoins-là sont plus ou moins répondus et que tu as vécu un stress avant... Bien, être disponible à apprendre quelque chose de nouveau, c'est difficile. (Entretien 12)

Le manque de motivation :

La motivation des apprenants est surtout affectée négativement par la difficulté qu'ils ont à **donner du sens aux apprentissages** (p. ex. extrait 1), leur **faible estime d'eux-mêmes** ou leur **sentiment de dévalorisation** (p. ex. extrait 2), le **découragement** suite aux difficultés (p. ex. extrait 3) ou leur désir d'aller rapidement sur le marché du **travail** (p. ex. extrait 4). Nous notons aussi des situations liées à un **sous-classement** de l'élève qui nourrit sa démotivation (p. ex. extrait 5) :

Extrait 1 :

Parce que des fois, je ne suis pas certaine qu'ils comprennent toujours pourquoi ils sont là. (Entretien 27)

Extrait 2 :

J'en ai eu une qui avait vraiment des troubles cognitifs d'apprentissage, qui était fonctionnelle dans la vie de tous les jours et qui avait des petits problèmes d'apprentissage, mais on n'avait pas, encore une fois, les ressources, on n'avait pas d'orthopédagogue, donc, ça ne progresse pas là, ça fait sur surplace puis l'élève souffre, il finit par s'absenter souvent, parce que c'est anxiogène pour lui aussi, c'est dévalorisant. (Entretien 18)

Extrait 3 :

Parce qu'il va se décourager, il ne va pas apprendre s'il trouve déjà des difficultés dès le début. (Entretien 3)

Extrait 4 :

Il y en a justement qui sont là, mais qui veulent juste terminer parce qu'ils veulent trouver tout de suite le travail, mais ils ne prennent pas le temps nécessairement à bien comprendre puis à bien participer. (Entretien 1)

Extrait 5 :

Ça reste que quand ils sont trop avancés pour le groupe, (...) ce qui fait que le cerveau bloque, il ne fait pas d'apprentissage. (...) OK, ils ne se forcent pas. (...) Ils nivellent par le bas. (Entretien 16)

Les enjeux en lien avec les règlements

Les acteurs relèvent l'application rigide des **règlements en lien avec les absences** (p. ex. extrait 1), les enjeux en lien avec le **redoublement, l'évaluation des niveaux et les classements** (p. ex. extraits 2 et 3), enjeux qui nuisent à la compréhension de la situation que vit l'adulte et les difficultés des apprenants. Certains acteurs disent avoir été **obligés de « tricher »** afin de répondre aux besoins des apprenants (p. ex. extrait 4). Cette rigidité sur le plan des règlements et de l'encadrement des cours FIPA par le MIFI donne à certains acteurs un **sentiment d'impuissance** (p. ex. extraits 5 et 6) :

Extrait 1 :

Bien moi, j'ai pas le choix, si la personne ne se présente pas, mais je l'enlève de la liste, j'écris au Ministère pour dire désistement, la personne ne s'est pas présentée, mais on ne sait pas pourquoi elle ne s'est pas présentée. (...) Bien c'est ça, c'est ça que le Ministère a dit, c'est cinq jours d'absence, c'est le maximum, après l'élève peut être renvoyé. (Entretien 3)

Extrait 2 :

On n'a pas le choix de suivre ce que le Ministère a dicté comme règles, on n'a pas le choix, comme pour un élève, on aimerait qu'il soit changé, qu'il soit reclassé ailleurs

ou quoi, il y a tout un processus à faire, on n'a pas le choix, il faut suivre ce qui est dit par le Ministère. (Entretien 6)

Extrait 3 :

Mais là il a déjà doublé, on est obligé de le faire passer parce que selon le Ministère, le nombre de redoublements est limité à cause de l'allocation. (Entretien 10)

Extrait 4 :

Bien tu le fais quand même puis tu ne le dis pas puis tu triches. Il y a beaucoup... On en parlait tantôt, on l'a déjà fait, on peut le dire. C'est vrai, moi j'avais un cours FIPA 2, oui, c'est ça, moi j'avais un cours FIPA 2 faible, elle, elle avait une étudiante qui était, je pense en FIPA 4 qui avait pas d'affaire là, bien on l'a pas dit à personne, elle est venue dans ma classe toute la session et à la fin de la session bien elle, elle a écrit que comme elle était très faible, elle lui avait fait passer l'examen du FIPA 2 puis elle a mis les notes que moi j'avais mises. (Entretien 6)

Extrait 5 :

Aucun, aucune marge de manœuvre. (Entretien 28)

Extrait 6 :

(...) elle a trop de retard comparé aux autres, elle ne sera pas capable de reprendre ces retards-là donc on recommande l'exclusion, donc on a le pouvoir maintenant comme de recommander ou pas l'exclusion, mais on n'a pas le pouvoir de faire des arrangements avant. (Entretien 14)

Les enjeux en lien avec la pédagogie

Les acteurs soulèvent des problèmes liés à l'**organisation des groupes-classes** (l'âge, la culture, les niveaux de scolarisation, voir les extraits 1, 2 et 3), à l'**inadéquation des contenus** du programme avec les besoins des apprenants (la grammaire au lieu des expressions pratiques, l'écrit au lieu de l'oral, voir les extraits 4 et 5), aux **activités pédagogiques** incluses

dans le programme (p. ex. extraits 6 et 7), aux **évaluations** (p. ex. extrait 8) et au **matériel** utilisé (p. ex. extrait 9).

Extrait 1 :

Par exemple dans un groupe il y a cette différence d'âge, quelqu'un qui a 18 ans, l'autre qui a 65 ans, donc on n'avance pas au même rythme, tu comprends? Ça c'est une difficulté. Il y a une hétérogénéité en termes de capacité d'absorption de l'information, de la connaissance, lui il est plus vite parce que lui il a un parcours de vie qui fait que lui il a voyagé, il a côtoyé d'autres langues. (Entretien 1)

Extrait 2 :

Les classes homogènes, ça n'aide pas. (Entretien 12)

Extrait 3 :

Moi je trouve 4 sessions surtout pour les FIPA, parce que le FIPA c'est comme... C'est pas uniforme, quelqu'un qui a fait 8 ans de scolarité va se retrouver avec quelqu'un qui n'a jamais été à l'école, qui n'a jamais même pris un crayon dans sa main. (Entretien 28)

Extrait 4 :

Moi ils descendent : «Madame, les verbes, conjuguer, futur simple, futur antérieur, futur.» Mais sincèrement ils me disent : «Moi je veux savoir comment quand je prends le bus, je parle au chauffeur, je veux descendre ici. Tu vois?» Alors il a besoin de présent, passé composé et futur, c'est tout, pas le futur antérieur, l'imparfait. (Entretien 3)

Extrait 5 :

Et vu leurs compétences, moi je trouve qu'ils font beaucoup d'écrit, beaucoup, beaucoup d'écrit. (Entretien 28)

Extrait 6 :

Les activités pédagogiques soient pas infantilisantes parce qu'il y a des activités pédagogiques qu'on fait faire au FIPA qui sont comme des activités de maternelle, c'est primaire. C'est sûr que le niveau est bon, mais au début je faisais des gaffes, essais-erreurs, puis des fois, des activités que tu essaies de faire qui étaient trop... les adultes qui les faisaient avaient l'impression que c'était pour les enfants. (Entretien 12)

Extrait 7 :

Si c'était beaucoup plus dans le ludique que les apprentissages se faisaient davantage dans des activités, dans l'exploratoire, dans les visites, la manipulation. (Entretien 26)

Extrait 8 :

Il y a une évaluation standardisée, mais comme elle n'est pas en adéquation avec les réelles compétences de nos étudiants... (Entretien 25)

Extrait 9 :

La plupart ne sont jamais allés à l'école, alors les matériels existants ne s'adaptent pas à eux. (Entretien 5)

Il est vrai que de nombreuses autres thématiques ont été aussi abordées par les acteurs : les inscriptions, le transport, etc.

Face à tous ces éléments défavorisant la francisation des apprenants, les acteurs font face à de nombreux défis.

3.2.6 Les défis des acteurs

Les défis que les acteurs ont à relever sont de cinq ordres : institutionnels, pédagogiques, relationnels, liés à la formation et aux conditions de travail.

Le tableau 17 présente les fréquences des codes et des cas par type de défi mentionné.

Tableau 17

Défis des acteurs

Codes	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
Liés à l'institution et au ministère	182	7,60 %	25	89,30 %
Liés aux pratiques pédagogiques	146	6,10 %	25	89,30 %
Liés aux relations avec les apprenants	107	4,40 %	19	67,90 %
Liés à la formation	48	2,00 %	17	60,70 %
Liés aux conditions de travail	44	1,80 %	15	53,60 %

Les acteurs ont relevé de nombreux défis dans ces cinq domaines. Nous reprendrons plus en détail les impressions des acteurs des milieux de francisation afin de préciser les éléments pouvant créer des défis.

3.2.6.1 Défis institutionnels

La très grande majorité des acteurs (89,30 %) a abordé cette thématique.

La rigidité du dispositif

Selon les participants, un de leurs plus grands défis est la **rigidité ministérielle** relative aux cours FIPA. La rigidité du **programme, du système de classement et d'évaluation, des règlements** a été soulignée par de nombreux acteurs. Le **rôle des conseillers pédagogiques** (CP) est représenté d'une manière controversée. Certains acteurs parlent de la **dépersonnalisation** du système. Les divers extraits suivants en témoignent :

Ce que le Ministère dit c'est l'oral qui est prioritaire, mais t'as vu les examens? Par contre, les évaluations sont à l'écrit. Ah! Priorisez l'oral, oui, mais c'est parce qu'il faut qu'on fasse passer les foutues évaluations. C'est ça, on n'a pas le choix de faire passer. C'est à l'écrit les évaluations, donc il y a l'évaluation orale et écrite. (Entretien 6)

À l'époque, c'était nous qui mettions sur pied justement ces sorties. Je ne sais pas pourquoi ça a changé au niveau du Ministère depuis 2015. On a le droit à une sortie. Puis on doit envoyer ça à la conseillère pédagogique qui doit donner son véto pour accepter la sortie. Pour intégrer ces gens-là. (Entretien 11)

Il faut que je travaille avec le MIFI parce que c'est quand même employeur. Mais il faut que je garde mon lien avec les profs. Mais ils sont syndiqués. Tu sais, fait que ça te place dans une posture qui est assez délicate. (Entretien 15)

Je me sens impuissante puis j'aimerais pouvoir faire quelque chose, mais moi je ne peux rien faire, je ne travaille pas au Ministère, puis c'est pas moi qui fait les lois puis c'est ça, c'est ça que je trouve aberrant. (Entretien 6)

Maintenant, il faut qu'on complète un formulaire, il faut qu'on envoie à Montréal, Montréal ne connaît pas, mais c'est pas grave, ils nous disent oui, ils nous disent non, selon leur humeur. C'est très différent. C'est beaucoup plus anonyme. On a l'impression que nos étudiants sont des numéros, que ce n'est plus des humains et qu'ils aillent où l'administration décide, ça n'a pas d'importance, même si c'est pas dans leur intérêt, c'est pas grave. (Entretien 5)

Je trouve que c'est vraiment rigide pour la clientèle FIPA, c'est trop rigide pour la clientèle FIPA, les professeurs c'est eux les experts de leur clientèle, mais pas une fois on leur demande justement qu'est-ce qu'ils ont de besoin, puis quand eux font des demandes, c'est refusé parce que les réflexions sont basées sur le FIA. J'ai vraiment l'impression que le Ministère n'a pas de connaissance sur la clientèle FIPA. (Entretien 11)

L'inadéquation du programme aux besoins des apprenants :

Les acteurs insistent sur le fait que le programme ne répond pas aux divers besoins des apprenants, ni en termes de **contenu**, ni en termes de **d'organisation**, ni en termes de **matériel**.

Bien moi je pense qu'au niveau de l'organisation en tant que telle du programme, il y a un obstacle majeur déjà-là (...) au sens où le programme n'est pas adapté à tout le

monde, les groupes sont très hétérogènes et ça, ça crée un obstacle pour tout le monde parce que les étudiants qui sont complètement analphabètes dans la classe, le Ministère nous répond toujours de faire de l'enseignement différencié, mais tu ne peux pas faire de l'enseignement différencié en enseignant le français de langue seconde d'une part et alphabétiser des analphabètes complets qui parlent pas ta langue... D'autres parlent, ça ne se fait pas ça, tu ne peux pas faire tout ça en même temps, donc souvent ça bloque tout le monde. (Entretien 22)

Un **aspect paradoxal** est relevé par l'extrait suivant : comment un enseignant peut-il faire de l'enseignement différencié s'il ne peut pas adapter l'enseignement aux besoins de ses élèves?

Je trouve qu'on n'a pas assez de liberté par rapport aux décisions justement pour le processus de chacun des étudiants, justement là la liberté de prendre une entente avec telle personne parce qu'on sait qu'elle vit quelque chose de particulier, on ne nous laisse pas la liberté de faire ça avec, je sais pas, la liberté d'adapter, je comprends que c'est un programme puis il faut le suivre, mais la liberté d'adapter selon les besoins de chaque groupe. (Entretien 5)

C'est bien dommage parce que le Ministère met de l'argent pour l'éducation, mais il ne met pas de l'argent pour l'accompagnement des gens qui sont tout le temps en détresse, qui ont vécu beaucoup de guerres, qui ont vécu beaucoup de problèmes, c'est ça qui désole le plus, ce que moi je vois, parce qu'on met beaucoup d'argent, au moins proposer des visites d'une psychologue ou psychiatre, être en contact avec un hôpital, avec un centre de recherche, pour que ces gens-là puissent être aidés, même si les personnes étudient peut-être voir une demie heure, une heure, une petite plage horaire pour que ces gens-là viennent ici et prennent des gens carrément comme on l'a souvent fait chez nous, une clinique juridique, une clinique psychologique ou psychosociale pour aider les gens et qui ont besoin après le cours. (Entretien 18)

Une difficulté majeure c'est que le FIPA, le cours, le programme FIPA s'adresse à des gens qui ont une base en lecture et en écriture alors que les étudiants pour la plupart, ceux qui arrivent, je serais prête à dire la moitié des étudiants sont analphabètes,

donc le matériel qui a été créé pour le cours de FIPA ne s'adresse pas à des analphabètes, donc il faut adapter beaucoup le matériel. (Entretien 22)

De manière générale, le programme n'est pas assez long à mon avis(...). Penser qu'en une année une personne peut devenir fonctionnelle surtout si à la base elle n'a pas de connaissance de l'écrit, donc elle peut pas s'autoformer d'aucune manière, elle a pas de référence, c'est un peu fou de penser qu'elle peut s'alphabétiser, se franciser en une année, donc je pense que le programme devrait être amélioré. (Entretien 21)

Je ferais comme vraiment des groupes séparés, comme 0-5 ans d'études, 5 et plus dans un autre groupe, j'aimerais vraiment qu'ils soient séparés justement parce qu'on voit la différence d'avancement au niveau de la compréhension puis tout ça. Je mettrais le programme moins intense puis je le mettrais sur plus de mois. (Entretien 12)

C'est 4 sessions et chaque session c'est 11 semaines, donc pour quelqu'un qui n'a jamais entendu français de sa vie, écoute-moi je trouve que 4 niveaux c'est peu, c'est peu. (Entretien 6)

On le dit souvent aux conseillers pédagogiques qui travaillent en francisation... On dit, tu sais, il manquerait comme un volet plus l'occupationnel. (Entretien 9)

Les défis pédagogiques ont été aussi très nombreux à être relevés. Nous les présentons dans ce qui suit.

3.2.6.2 Défis liés aux pratiques pédagogiques

Les acteurs ont fait part de nombreux défis et de divers éléments qui rendent l'enseignement des cours FIPA difficile. Certains concernent les besoins éducatifs des apprenants, d'autres leurs besoins psychosociaux.

Difficultés à répondre aux besoins éducatifs des apprenants

Le fait que les apprenants des cours FIPA sont des **adultes analphabètes ou sous-scolarisés** ayant des **origines ethnoculturelles variées** et parlant des **langues** souvent très différentes les unes des autres, rend l'enseignement complexe et difficile. De l'**animation** et des **activités**

pédagogiques, à l'évaluation, les acteurs ont des choses à dire. Les extraits suivants illustrent ces difficultés :

Avec les personnes âgées, c'est plus difficile Oui, surtout qu'ils n'ont pas l'obligation de venir faire le cours, on s'entend qu'ils ont... Le niveau 4 pour avoir le passeport, à partir de 54 ans tu n'en as plus besoin de ce niveau 4 là, alors qu'elle est la volonté? (Entretien 16)

Puis il y a aussi parfois ils arrivent, de culture tellement différente de la nôtre (...) Mais ça peut aller plus loin. Si on leur demande de changer de place, ils ne veulent pas s'asseoir avec l'homme parce qu'il n'est pas de leur famille, puis là il est du sexe opposé, on essaie de leur expliquer, mais des fois on a besoin d'un intervenant social parce que c'est des choses qu'ils vont vivre à l'extérieur de la classe aussi. (Entretien 12)

L'autonomie est très, très difficile à développer avec des personnes qui sont analphabètes, parce qu'ils n'ont pas d'autonomie, ils ne peuvent pas développer par eux autres mêmes leur apprentissage, il faut vraiment être toujours constamment en interaction avec eux. Donc c'est difficile de les mettre en petits groupes ou en ateliers tant qu'ils n'ont pas atteint un certain niveau de compréhension de la langue Il y en a certains qui sont vraiment pas... Il faut que tu sois à côté d'eux autres tout le temps parce que sinon ils sont perdus, ils ne savent pas où mettre un X, ils ne savent pas où cocher ou quelque chose comme ça. Il faut vraiment les guider à chaque minute. (Entretien 16)

Ça, c'est difficile avec la clientèle FIPA de les faire travailler en équipe. Je pense que c'est l'expérience. (Entretien 25)

Une sortie par session. Une sortie par session. (...) C'est absolument peu pour intégrer ces gens-là. (...) Tout ce qui est donné, l'enseignement justement comporte des thèmes justement d'intégration. Et parmi ces thèmes-là, il y a la localisation, la santé, le travail, etc. (Entretien 15)

Oui, pour des étudiants analphabètes c'est très, très long de passer 4 heures assis sur une chaise. (...) En tant que professeur on n'a pas le droit d'amener les élèves à l'extérieur de la classe et ça c'est très difficile de faire des activités d'apprentissage où il faut qu'elles soient contextuelles, mais dans la classe. (Entretien 22)

Mais ça, on parle de personnes qui n'ont même pas le même nombre d'années de scolarité, qui ne parlent pas la même langue, qui n'ont pas le même âge, qui n'ont pas les mêmes... tu sais, référents culturels, etc., etc. Ça devient exponentiel le défi de la différenciation pédagogique. (Entretien 24)

Ils veulent une séquence d'enseignements en 2 heures, OK? Une séquence complète, j'introduis une matière, puis après je peux faire un exercice de communication, de synthèse sur cette matière-là, en 2 heures, mais avec des peu scolarisés, une séquence comme ça se fait peut-être en 3 semaines en moyenne et chaque étape doit être répétée, répétée, répétée, répétée. Comment je peux présenter une séquence complète en 2 heures? Ça n'a aucun sens. (Entretien 9)

J'aimerais que l'évaluation des élèves FIPA soit plus prise au sérieux. Parce que même s'ils ne progressent pas là, on dirait que les professeurs, mes collègues en conseiller pédagogique se disent beaucoup, on ne se défie pas, ils ne progresseront pas. Je trouve qu'ils sont souvent sous-stimulés. (Entretien 3)

Parallèlement aux besoins éducatifs, les acteurs sentent l'importance de répondre aux besoins psychosociaux des apprenants.

Difficultés à répondre aux besoins psychosociaux des apprenants

Le **parcours pré, péri et post migratoire** empreint de **conditions d'adversité et de traumatismes** est souligné par ces acteurs qui se sentent souvent démunis face aux problèmes et aux souffrances de leurs élèves.

Il faut que je comprenne parce que je ne vis pas leur réalité non plus, je n'ai jamais vécu en Syrie, je n'ai jamais vécu au Congo, je n'ai jamais vécu en Allemagne, je n'ai jamais vécu, vous comprenez? Je n'ai jamais vécu aux Philippines, donc il y a des

réalités que je ne connais pas. Je n'ai jamais vécu aux Philippines en tant que transgenre ou bien en tant qu'homosexuel, donc il y a des réalités que je ne connais pas, donc ce sont eux qui vont me faire la leçon aussi, donc c'est vraiment un échange.
(Entretien 24)

Il y a aussi le fait qu'il y a des gens qui ont souffert, ils ont passé des expériences de guerres et autres. Là ils se sentent parfois démunis. Aussi, je ne sais pas comment les aider de plus alors je pense qu'avoir assez de professionnels ça peut être très gagnant pour les élèves. (Entretien 5)

Un matin il y en a un qui arrive en pleurant, un colombien, il dit : Madame, ma sœur vient de se faire tirer. Qu'est-ce qu'on fait avec ça ? Et comment je gère la classe ? C'est pas la peine que j'enseigne, elle, elle n'est pas là, c'est clair et là les autres se mettent à pleurer parce que là tous les souvenirs remontent à la surface. (Entretien 11)

Et ça pourrait se faire en aval aussi, parce qu'on parle, il y a des bombes qui peuvent être désamorçées avant que les gens commencent leur apprentissage du français. Dans le fond quand ils viennent ici, ils ne sont pas nécessairement aptes à apprendre, fait que le gouvernement, je m'excuse là, mais je vais parler pour le patron, mais le gouvernement paye quelqu'un pour qu'ils viennent apprendre, il paye pour qu'il s'assoie et qu'il devienne quelqu'un qui parle français, c'est pour ça qu'il le paye dans le fond, mais il arrive puis il n'a pas les outils puis il n'est pas apte à apprendre, il devrait y avoir quelque chose qui soit fait avant qu'il vienne en classe pour que tout ça, c'est sûr qu'ils ne pourront pas guérir de leurs blessures puis ça se peut qu'il y aille des drames pareil puis tout ça, oui, mais si au moins il y a déjà un accueil qui est fait de cette personne-là, qu'il se sente en sécurité au Québec, qu'il sente qu'il a eu accès aux ressources, qu'il a été pris en charge de façon affective, psycho et santé avant d'entrer en classe, ça nous aiderait à donner un cours de français, parce qu'au départ on est des profs de français, mais oui on devient des intervenants sociaux quand il y a une bombe qui tombe dans notre classe, sauf qu'il y a des bombes qui tombent dans

notre classe régulièrement. C'est pas quelque chose qui devient occasionnel, c'est quelque chose qui est souvent là, la bombe dans la classe. (Entretien 16)

Dans ces conditions développer des liens avec les apprenants présente aussi des défis. Ils seront développés dans ce qui suit.

3.2.6.3 Défis liés aux relations avec les apprenants

Les acteurs parlent de la difficulté qu'ils ont à garder l'équilibre entre l'humain et l'administratif, ils soulignent le défi de l'enseignement en contexte de diversité culturelle, à des apprenants qui ont des expériences, un rapport au monde et des codes culturels différents. Les extraits suivants les illustrent :

Ne pas perdre le côté humain, on veut le meilleur pour nos élèves Exemple : un enseignant qui veut exclure un élève qui ne fonctionne pas en classe, il faut trouver des solutions Lorsque les élèves interrompent (les cours), ils perdent tous leurs apprentissages. (Entretien 8)

Elle voulait avoir le niveau 4 puis elle ne l'a pas eu et ça a été l'abondance de larmes parce qu'elle ne l'a pas eu puis je pouvais pas lui donner, puis : J'ai beaucoup de problèmes madame. Je le sais puis je le comprends, mais je pouvais pas lui donner (Entretien 6)

Moi j'ai envie de dire un peu l'inverse, cette semaine j'ai une femme qui a pleuré et sur le coup je me suis sentie mal, je me suis dit : Est-ce que c'est à cause de moi ? Alors à la fin du cours je suis allée voir d'autres personnes qui parlent très bien sa langue, j'ai dit : Est-ce qu'elle pleure à cause de moi ? Il dit non, non, elle a l'habitude, quand elle apprenait dans son pays c'était à coup de baguette. (Entretien 19)

Des besoins en formation ont été nommés par les acteurs, souvent en lien avec des défis vécus. La sous-partie suivante est consacrée à ce sujet.

3.2.6.4 Défis liés à la formation

Les besoins en formation des enseignants, des intervenants communautaires et des conseillers pédagogiques (p. ex. extraits 1 et 2) ont été mentionnés. Des formations en

andragogie, en psychopédagogie et surtout en lien avec les réalités psychosociales et éducatives des immigrants et réfugiés ont été identifiées comme nécessaires (p. ex. extraits 3, 4 et 5).

Extrait 1 :

Mais c'est sûr qu'il y a des fois où que si tu n'as pas eu une formation quelconque, on est pas bien outillé. (Entretien 13)

Extrait 2 :

La conseillère pédagogique n'a jamais enseigné en francisation, elle ne connaît pas les programmes, elle est arrivée ici, elle nous demandait des choses Elle ne connaissait même pas la différence entre FIPA et FIA, elle nous disait d'utiliser le matériel agir pour interagir en FIPA. (Entretien 21)

Extrait 3 :

Je trouve que s'il y a une formation qui pourrait aider les enseignants... c'est comme on a tendance...on est quand même dans le domaine... on enseigne à des adultes, là. Donc ça serait bien qu'on nous enseigne certains concepts d'andragogie. (Entretien 6)

Extrait 4 :

Parce que la plupart on a une formation de base, mais pas une formation pour des réfugiés H : C'est ça, on veut vraiment amener des solutions plus pointues pour les personnes (...). Non, mais il faut quand même le considérer dans notre enseignement. (Entretien 23)

Extrait 5 :

Je pense que des formations sur mieux comprendre la personne immigrante puis d'où qu'elle vient, je pense que c'est des formations qui sont pertinentes. (Entretien 12)

Le dernier défi abordé par les acteurs touche aux conditions de travail en contexte de cours FIPA.

3.2.6.5 Défis liés aux conditions de travail

Par ailleurs, certains acteurs scolaires nomment **être brûlés**, se sentir vidés par toute l'énergie investie dans une situation d'enseignement complexe. Cette frustration devient tangible lorsque l'investissement fait n'est pas reconnu.

Le **manque de reconnaissance de leur travail** par le MIFI, le manque de valorisation de leur engagement et de leur investissement a été mentionné.

Toute l'énergie que ça prend, que ça zappe d'un professeur de FIPA pour travailler, ça te brûle parce que tu es en train de gérer plusieurs feux à la fois, OK? Tu n'es pas seulement en train de faire de la francisation, mais tu es en train de gérer plusieurs choses. (Entretien 4)

Le MIFI, écoutez, lorsqu'ils vous payent, ils vous payent et après ça votre bonheur, votre malheur, votre bien-être ou votre mieux-être ne les intéresse pas vraiment beaucoup là, je ne pense pas qu'ils ne dorment pas le soir parce qu'il y a un de leurs professeurs qui a mal à la tête, je ne pense pas qu'ils se donnent toute cette peine (Entretien 20)

Dans cette partie nous avons, en premier lieu, présenté les résultats de notre recherche en dégagant le profil des apprenants des cours FIPA et leurs besoins psychosociaux. Nous avons par la suite confronté ces besoins aux perceptions que les acteurs en ont. Nous avons enfin, dans une dernière sous-partie, dégagé les défis que ceux-ci disent avoir à relever au quotidien dans le cadre des cours FIPA.

La discussion suivante nous permettra d'analyser ces résultats à la lumière de nos objectifs de recherche et de dégager des recommandations pour les décideurs politiques en général et le commanditaire de cette recherche, le MIFI, en particulier.

4. Discussion

Les objectifs de cette recherche étaient de a) documenter et tracer le profil psychosocial de la clientèle desservie par le programme FIP, b) d'identifier les besoins du personnel enseignant et des autres intervenantes et intervenants en francisation et c) de dégager des recommandations pour le MIFI. Le profil psychosocial des apprenants sera présenté en premier.

4.1 L'étude des besoins psychosociaux des apprenants des cours FIPA

L'étude des besoins psychosociaux des apprenants des cours FIPA a mis en relief un parcours pré et péri migratoire caractérisé par des conditions d'adversités : pauvreté, violences, maladies, etc. Des expériences de guerre, de génocides, de persécutions, de déplacements et de séparations forcés, des difficultés financières, des problèmes de santé et de scolarisation, d'accès à des services en santé et d'accès à l'éducation sont décrits par les apprenants et cela concerne autant les pays d'origine que les pays de transit. Les problématiques de pertes et de deuils, d'exposition à la violence et de traumatismes sont présentes chez la majorité des apprenants participants à la recherche. Ces résultats rejoignent ceux de nombreuses recherches sur les parcours migratoires de personnes immigrantes, réfugiés et demandeuses d'asile (Pacione et al., 2012; Hart, 2009). Ils ont survécu à des conditions très difficiles, voire atroces et ils sont donc arrivés au Canada, au Québec avec un bagage très lourd. En mode « survie » très rapidement ils ont fait ce que « le gouvernement (leur) demande de faire » : les démarches administratives, les formulaires à compléter, les inscriptions- et avant même d'avoir eu le temps de le déposer, ils sont pris dans un engrenage d'installation.

Le gouvernement nous a dit, il faut apprendre français on va chercher pour vous des écoles de francisation, ils ont cherché des écoles pour les enfants d'abord, après qu'ils ont trouvé des écoles pour les enfants, ils ont cherché pour nous. (Charles)

Je voyais les autres aller à l'école et je me suis décidée de contacter l'union canadienne pour leur demander de m'aider, je voulais aller à l'école moi comme les autres. Ils m'ont dit que c'était possible et m'ont aidé à trouver une garderie pour les enfants et je me suis inscrite au cours. (Johanne)

Les cours en francisation FIPA ont une place importante dans ce processus. Ils sont exigés par le gouvernement et permettent à ces personnes ou à ces familles démunies d'avoir un certain revenu. En effet, la situation financière difficile est parmi les thématiques les plus abordées. Avant ou après la migration, les apprenants immigrants sous-scolarisés ont des ressources financières très limitées et les allocations familiales reçues par les gouvernements fédéraux et provinciaux ainsi qu'un financement en lien avec le suivi des cours FIPA sont les bienvenues. D'ailleurs, les participants expriment leur gratitude envers le pays d'accueil et leur soulagement face à ces divers soutiens financiers. Ils se sentent en sécurité au Québec et veulent s'intégrer et apprendre le français. Malheureusement, leur motivation ne suffit pas. En effet, les résultats de cette recherche montrent que malgré leur motivation, malgré leurs efforts, de nombreux éléments systémiques, relevant tant des apprenants que du contexte, viennent défavoriser ou même parfois freiner le processus de francisation de cette clientèle. Parmi ces éléments, ce qui est souvent souligné par tous les participants à la recherche, qu'ils soient apprenants ou acteurs est d'abord la problématique de **l'absence ou le manque d'implication des apprenants dans les cours**, ensuite, ce sont les **caractéristiques du contexte post-migratoire et des milieux de francisation**. De cette rencontre naissent les difficultés des apprenants. Dans ce qui suit, nous les présentons, nous les comprenons et nous dégagons les **besoins psychosociaux et éducatifs des apprenants**. Pour ce faire, nous croisons les discours des apprenants et des acteurs des milieux de francisation FIPA.

4.1.1. Les absences et le manque d'implication des apprenants dans les cours

Tout au long de la présentation des résultats, la thématique de l'absence des participants a été abordée de différentes manières. Nous allons distinguer l'absence psychique des apprenants de leur absence réelle aux cours FIPA.

4.1.1.1. L'absence psychique

Tout au long du chapitre précédent, tant dans les données collectées chez les apprenants que celles des acteurs, nous avons vu la place très importante des difficultés à apprendre des apprenants (32 % chez les apprenants et 89,30 % chez les acteurs). Nous avons aussi vu les matrices de co-occurrence et la présence des difficultés à apprendre tant chez les

apprenants ayant vécu des pertes et des deuils, que ceux ayant vécu des violences et des traumatismes.

La non-disponibilité pour la tâche, les difficultés de mémorisation, de concentration ont été nommées tant par les apprenants que les acteurs, qui ont donné des exemples concrets vécus en classe (p. ex. voir entretien 12, page 90). Ces résultats viennent corroborer tous les résultats de recherches sur les deuils et les traumatismes de guerre et leur influence sur l'adaptation et les apprentissages (Papazian-Zohrabian 2015, 2016). En effet, les divers symptômes du traumatisme, tels que la réviviscence, la réminiscence, la dissociation, les cauchemars, l'insomnie, la fatigue qui en découle, l'anxiété et l'évitement qui en découle, ont souvent une influence directe sur l'attention d'une personne et ses capacités de concentration, sa disponibilité cognitive expliquant (Worden, 1996; Davou and Widdershoven-Zervakis, 2004; Papazian-Zohrabian, 2015, 2016) ainsi en partie les difficultés à apprendre des apprenants participants à notre cette recherche.

Cette absence psychique peut donc être expliquée par les traumatismes et les deuils vécus, mais les difficultés à apprendre peuvent aussi découler d'autres éléments intrinsèques à l'individu, tels que des troubles d'apprentissages ou d'autres incapacités. D'ailleurs, les apprenants des cours FIPA sont tous sous ou peu scolarisés, certains sont analphabètes et comme l'ont souligné certains acteurs, il est possible que d'autres problématiques cognitives ou langagières non diagnostiquées soient également impliquées.

En plus de ces éléments relatifs aux caractéristiques individuelles, les difficultés à apprendre peuvent aussi être liées à des éléments plus contextuels. Ceux-ci seront étudiés dans la section suivante.

4.1.1.2. L'absence réelle

L'absence réelle est le résultat de l'interinfluence de caractéristiques individuelles et contextuelles.

Il est important de préciser que les choix et processus migratoires sont souvent le fruit d'une dynamique de survie et la quête d'une sécurité, pour soi et pour sa famille. Les recherches auprès de familles immigrantes au Québec montrent l'importance de la réussite éducative

pour les parents immigrants (Kanouté et Laaroussi, 2008; Kanouté et al. 2008). En effet, les résultats de notre recherche, tant ceux des données des apprenants que ceux des données des acteurs, montrent que la raison principale de l'absence des apprenants des cours de francisation est la santé ou la scolarité de leur(s) enfant(s). La maladie de l'enfant, ses difficultés scolaires ou ses problèmes à l'école incitent les parents à s'absenter de leurs cours. En faisant dialoguer ces deux extraits de verbatims, l'un provenant d'un apprenant et l'autre d'un acteur, nous pouvons comprendre que les parents sont pris dans une situation très particulière :

Mon enfant entre en classe 7 h 55 et à 8 h les cours commencent. Celui qui est déjà à l'école primaire rentre prendre son dîner à la maison, il ne mange pas à l'école. Il sort de la classe à 11 h 35, il vient à pied et arrive à la maison à 11 h pour manger, et à ce moment je me prépare pour aller prendre le bus, car, moi, pour arriver à l'école, je prends 2 bus.(...) Je ne peux pas attendre qu'il mange chez nous pour ensuite l'accompagner à l'école, je serais en retard. Je ne peux pas non plus avoir assez de temps pour l'emmener chez ma mère. C'est loin, il ne peut pas non plus y aller tout seul, car il doit traverser la route, il doit attendre qu'on le laisse passer, il est encore petit, il ne peut pas faire tout ça seul. (Johanne)

C'est sûr qu'il y en a qui sont absents parce que l'enfant est malade, comme là, on a un couple qui prend des cours et ils ont 6 enfants, il y en a un qui est ici, qui prend des cours parce qu'il a 18 ans, mais les autres sont à l'école, garderie, puis là il y en avait 3 de malades. Bon bien un jour c'est le papa qui reste à la maison et un jour c'est la maman, donc un jour lui était là, l'autre jour c'était elle, mais c'est ça, ils n'ont pas le choix de se partager vu qu'ils prennent tous les deux. (Entretien 3)

Entre les règlements et les horaires des écoles et des cours FIPA, le manque de réseau de soutien, les difficultés en lien avec le transport, la responsabilité envers la santé, la sécurité et la scolarité des enfants, ces parents nouvellement arrivés, eux-mêmes déboussolés se trouvent souvent face à des choix difficiles. Que dire lorsqu'un enfant est de plus malade et qu'il faut assurer ses soins, que dire lorsqu'un enfant a des difficultés à l'école et que l'école

appelle les parents en urgence? Les résultats des apprenants en lien avec les éléments négatifs de leur expérience post-migratoire reflètent ce tableau (voir page 53)

D'ailleurs, lorsque nous analysons les données liées aux expériences post-migratoires négatives des apprenants (page 53) et les données liées aux expériences négatives des apprenants quant aux cours FIPA (page Y), lorsque nous analysons le tableau de co-occurrence à la page Z, nous réalisons que les éléments contextuels les plus importants qui affectent les apprenants et influencent leurs apprentissages sont les difficultés financières et la gestion familiale difficile. La perception des acteurs sur la réalité psychosociale des apprenants va aussi dans ce sens.

C'est le travail, ils ont besoin de travailler, ils ont besoin d'argent, ils ont des familles.
(Entretien 24, page 79)

La plupart ont plusieurs enfants, c'est une grosse gestion surtout dans la première année, ils sont ici pour la plupart dans la première année, rendez-vous par ci, rendez-vous par là. (Entretien 14, page 77)

Ces résultats corroborent ce qui avait été avancé dans la revue de la littérature en ce qui concerne la conciliation travail/famille/francisation. Les recherches de St-Laurent et El-Geledi (2013) ont montré que les immigrants sont parfois dans l'obligation d'arrêter ou de renoncer aux cours de francisation à cause de difficultés de conciliation entre l'horaire des écoles et des garderies et celui des cours de francisation. Si de plus, au moins un des parents doit travailler pour subvenir aux besoins de la famille, l'autre ne peut que se consacrer à la famille et à toutes les responsabilités liées aux enfants.

Il est cependant important de noter que si ces deux éléments contextuels, la situation financière difficile et les difficultés en gestion familiale permettent de mieux comprendre les absences des apprenants aux cours FIPA ou leur abandon, ils n'expliquent pas tout. La section suivante sera consacrée aux caractéristiques du contexte afin de mieux cerner les besoins psychosociaux des apprenants.

4.1.2. Les caractéristiques du contexte post-migratoire et des milieux de francisation

L'étude des éléments contextuels favorisant et défavorisant la francisation et l'intégration des immigrants sous-scolarisés fréquentant les cours FIPA, selon le regard croisé des apprenants et des acteurs nous amène à faire dialoguer les discours de ces deux protagonistes. Dans ce qui suit nous présenterons les deux catégories d'éléments.

4.1.2.1. Les éléments défavorisant la francisation

Le tableau 18 présente les 7 éléments les plus cités par les participants parmi les éléments défavorisant la francisation.

Tableau 18

Regards croisés sur les éléments défavorisant la francisation

Les 7 éléments les plus défavorisant selon les acteurs	% Cas	Les 7 éléments les plus défavorisant selon les apprenants	% Cas
Difficulté à apprendre	89,30 %	Difficulté à apprendre	55,20 %
Inscription	67,90 %	Pédagogie	34,50 %
Non-disponibilité aux apprentissages	57,10 %	Règlements	24,10 %
Motivation	57,10 %	Mauvais classement	20,70 %
Règlements	50,00 %	Relation enseignants	12,10 %
Pédagogie	53,60 %	Relation pairs	17,20 %
Mauvais niveau	42,90 %	Transport vers le centre	15,50 %

Nous avons décidé de procéder en prenant en considération d'abord le discours des apprenants puisqu'il s'agit des éléments qui défavorisent leur francisation.

Les difficultés à apprendre

Nous relevons que tous les participants trouvent que les **difficultés à apprendre** des apprenants occupent une place importante. Ces difficultés sont probablement anciennes, vu leur niveau de scolarisation. Elles sont aussi probablement liées à des facteurs prémigratoires variés, tels que nommés dans les résultats : guerres, déplacements,

intégration précoce au marché du travail, mariage précoce comme à des facteurs intrinsèques : difficultés ou troubles.

La pédagogie

Il est intéressant de noter que les **enjeux pédagogiques** sont au deuxième rang pour les apprenants alors qu'ils sont en 6e position pour les acteurs. Les apprenants parlent de l'organisation des cours, du rythme de l'enseignement, du temps consacré aux apprentissages, l'ordre des notions abordées, la manière d'enseigner, les contenus enseignés et trouvent que les cours ne répondent pas à leurs besoins. Le discours des acteurs n'est cependant pas très différent. Ils nomment les problèmes liés à l'hétérogénéité et l'organisation des groupes-classes, l'inadéquation des contenus du programme avec les besoins des apprenants (la grammaire au lieu des expressions pratiques, l'écrit au lieu de l'oral), le manque d'activités pédagogiques incluses dans le programme, l'incohérence des évaluations et le côté désuet du matériel pédagogique.

Les règlements

Pour les apprenants, les enjeux en lien avec les règlements viennent en 3e position, alors que pour les acteurs ils sont en cinquième position. Cependant, leur discours n'est pas très différent. Pour les apprenants les expériences négatives concernent surtout l'aspect aléatoire de l'application des règles, surtout celles relatives aux absences et aux retards, à l'évaluation et au classement. L'hétérogénéité dans l'application des règlements et à leur aspect contraignant. Le non-respect des règlements par les autres élèves est aussi un enjeu. Les acteurs rejoignent les apprenants et ils insistent sur l'application rigide des règlements en lien avec les absences, les enjeux en lien avec le redoublement, l'évaluation des niveaux et les classements, qui nuisent à la compréhension de la situation des apprenants et à la réponse à leurs besoins psychosociaux et éducatifs.

La motivation

Bien que les apprenants ne parlent pas des enjeux avec leur motivation et que tout au long des entrevues, ils ont montré leur bonne intention, leur motivation à apprendre le français et s'intégrer à la société d'accueil, les acteurs des milieux de francisation ont plutôt souligné des enjeux importants quant à la motivation des apprenants. Selon eux, celle-ci est surtout

affectée négativement par la difficulté qu'ils ont à donner du sens aux apprentissages, leur faible estime d'eux-mêmes ou leur sentiment de dévalorisation, le découragement à la suite de difficultés ou leur désir d'aller rapidement sur le marché du travail ainsi qu'aux problèmes de classement des élèves dans des niveaux ne correspondant pas à leurs aptitudes (sous ou sur classement).

Les 7 premiers éléments défavorisant la francisation qui ont été dégagés des verbatims permettent de voir que les discours des apprenants et des acteurs se complètent.

4.1.2.2. Les éléments favorisant la francisation

Le tableau suivant présente les 7 éléments les plus cités par les participants parmi les éléments favorisant la francisation.

Tableau 19

Regards croisés sur les éléments favorisant la francisation

Les 7 éléments les plus favorisants selon les acteurs	% Cas	Les 7 éléments les plus favorisants selon les apprenants	% Cas
Inscriptions	53,60 %	Relation pairs	79,30 %
Pédagogie	78,60 %	Relation enseignants	72,40 %
Motivation	82,10 %	Pédagogie	58,60 %
Relation enseignants	71,40 %	Motivation	39,70 %
Règlements	50,00 %	Allocations	27,60 %
Relation pairs	46,40 %	Formule (temps partiel, temps plein)	15,50 %
Allocations	42,90 %		15,50 %

Nous avons décidé de procéder de la même manière et de nous baser sur le discours des apprenants puisqu'il s'agit des éléments qui favorisent leur francisation.

La relation avec les pairs

Chez les apprenants, cet élément est le plus codé, alors que chez les enseignants il est en 6^e position. Pour de nombreux apprenants (46/58), la relation avec les pairs a été considérée

positive. Les mots entraide, coopération, amitié et famille marquent leur discours. Les apprenants disent aussi parler, discuter, rire donc socialiser avec les pairs.

La relation avec les enseignants

Pour les apprenants, leur relation avec leur enseignant est très importante (deuxième position) et joue un rôle positif dans leur francisation. Pour les acteurs scolaires, elle est également d'une grande importance puisqu'elle se retrouve au quatrième rang. La relation avec les enseignants est décrite positivement par 42 apprenants sur 58. La patience, le respect et la confiance sont des mots qui reviennent dans le discours des apprenants. Quant aux acteurs, ils en parlent clairement comme un facteur protecteur et favorisant l'intégration. Cette relation est décrite comme un lien de confiance développée entre eux et les apprenants et parfois même un lien affectif.

La pédagogie

Cet élément occupe la même place pour les deux types de participants, mais pour des raisons différentes. Les apprenants mettent l'accent sur les méthodes ou le style d'enseignement et lient souvent la qualité de l'enseignement à la relation éducative, tandis que pour les acteurs le discours relatif à l'enseignement et les enjeux pédagogiques varie en fonction du poste qu'ils occupent. Nous soulignons quand même que les enseignants s'expriment moins sur les aspects positifs de la pédagogie que les acteurs qui n'interviennent pas en classe : les directeurs, les responsables et les conseillers pédagogiques.

La motivation

La motivation occupe la quatrième place parmi les éléments favorisant la francisation, cités par les apprenants, alors qu'elle est à la deuxième place chez les acteurs des milieux de francisation. Les premiers font part de leur motivation intrinsèque à apprendre le français et leurs paroles semblent authentiques. Cette motivation est liée chez certains au désir d'émancipation, chez d'autres, au désir de parler et de communiquer en français. Cette motivation présente aussi un aspect intrinsèque puisque certains apprenants disent qu'ils sont motivés par la dynamique du groupe-classe. Les acteurs, quant à eux, trouvent que les apprenants sont en général très motivés à apprendre le français et à s'intégrer, surtout les jeunes et ceux qui s'apprentent à travailler.

Les allocations

Les allocations sont aussi considérées par les deux protagonistes comme importantes. Elles favorisent la francisation et répondent surtout aux besoins financiers criants des familles démunies.

À la fin de cette partie nous jugeons important de souligner que les discours des acteurs des milieux de francisation correspond assez à celui des apprenants et le fait que les relations entre eux sont représentées d'une manière très positive, nous pouvons conclure que les acteurs connaissent bien leur clientèle, leurs besoins psychosociaux.

4.1.3. Les besoins psychosociaux des apprenants des cours FIPA

Les acteurs des milieux de francisation ont été directement sollicités quant à ce sujet et leurs réponses détaillées apparaissent, notamment à la page 75. En outre, les apprenants ont été amenés à parler de leurs expériences pré, péri postmigratoires négatives et positives (à partir de la page 35) et non de leurs besoins directement et c'est nous, qui, suite aux croisements des données des apprenants et des acteurs ainsi qu'à leur analyse, les dégageons et les présentons dans ce qui suit.

4.1.3.1. Besoins en accompagnement psychosocial

De nombreuses recherches se sont penchées sur la santé mentale des immigrants (Pumariega et al., 2005; Beiser et al. 2010; Pacione et al., 2012; Pumariega et Rothe, 2010). Selon elles, la perte du soutien de la famille rapprochée; les pertes et les deuils, les différences culturelles et linguistiques, le défi économique et parfois la pauvreté, les expériences de discrimination et de racisme ainsi que l'exposition à de potentiels traumatismes ébranlent la santé mentale des immigrants.

Nos résultats montrent en effet que les apprenants participants à notre recherche ont vécu des pertes humaines et matérielles, ils se sont séparés de membres de leurs familles, ils ont vécu dans des contextes de violences, ils ont des difficultés financières et ne connaissent pas la culture et la langue du pays d'accueil. Ils sont de plus analphabètes ou sous-scolarisés. La probabilité que leur santé mentale soit ébranlée est élevée et sans rendre pathologique leur situation, il serait important de leur proposer un certain accompagnement psychosocial.

D'ailleurs, les acteurs ont été nombreux à dire que cette clientèle a besoin d'accompagnement, de soutien. Certains ont même précisé que ça devrait précéder les cours de francisation. En effet, étant donné que les traumatismes, les deuils, l'anxiété rendent la personne indisponible aux apprentissages (Papazian-Zohrabian, 2015, 2016) il serait stratégique d'adresser d'abord ces problématiques avant de commencer les apprentissages.

4.1.3.2. Besoins en soutien social

L'analyse des données souligne que les apprenants souffrent d'un manque du réseau de soutien social. Privés de leurs proches, de leurs familles, ils n'ont pas le réseau de soutien qu'ils auraient probablement eu dans leur pays d'origine. Ce besoin se fait plus criant chez les jeunes familles (la tranche d'âge qui semble la plus affectée est celle de 36-45 ans), chez les familles ayant de multiples enfants, ou celles qui ont un ou des enfants malades. Il faut mentionner que souvent le manque du réseau de soutien familial fait des parents les seules personnes capables d'assurer une présence de qualité auprès de leurs enfants, augmentant ainsi la pression sur eux et les rendant encore plus fragiles. Faute de soutien, ces apprenants n'arrivent pas à concilier travail/famille/cours de francisation et ne pouvant se désister des deux premiers ce sont les cours FIPA qui payent le prix : retards, absences, abandon. Parfois ils travaillent la nuit pour étudier le jour, mais à quel prix? L'un des extraits verbatim est particulièrement évocateur à ce sujet : *«J'en ai eu moi qui travaillait le soir puis qui venait en classe le jour»* (Entretien 18).

Les résultats de notre recherche soulignent que la gestion familiale est un des plus grands défis des apprenants des cours FIPA. Soutenir ces apprenants et ces familles ne serait donc pas un luxe, afin de favoriser leur francisation et leur intégration.

4.1.3.3. Besoins en services

Les services en santé, en éducation et les services communautaires sont les services les plus importants correspondant aux besoins des apprenants FIPA. Les résultats de la recherche montrent que ces services existent, mais ne sont pas toujours accessibles. La méconnaissance du système et de la langue est souvent une barrière. Ce constat est soutenu par les acteurs des milieux de francisation qui évoquent que les soins de la vue et les soins

dentaires sont souvent délaissés par les apprenants. La priorité est donnée aux maladies graves ou chroniques, à la santé des enfants et à leur éducation, au travail et aux démarches administratives.

À l'arrivée des immigrants en général et des réfugiés et demandeurs d'asile en particulier, les services donnés par les organismes communautaires sont précieux sur tous les plans : accueil, installation, inscriptions dans les milieux éducatifs, démarches administratives, accès aux soins et enfin, francisation.

Cet extrait : « *Je pense qu'il faudrait attendre, laisser le temps aux personnes qui arrivent de s'établir* » (Entretien 22, page 78), met en évidence un besoin important que les apprenants immigrants peu scolarisés, soit de prendre le temps d'arriver, de se poser, de créer de nouveaux repères, de finaliser certaines démarches, de régler les enjeux de santé et d'éducation des enfants afin de pouvoir être plus disponible pour les apprentissages. Des services supplémentaires en ce sens ou un report de la francisation pourraient être bénéfiques.

4.1.3.4. Besoins en adaptations

Un coup d'œil sur les résultats des apprenants à leur expérience post-migratoire négative (p. 53) et aux éléments défavorisant la francisation (p. 61), ainsi que les résultats des acteurs scolaires sur les besoins psychosociaux des apprenants (p. 75) nous amène à constater que face aux enjeux familiaux, de santé, sociaux, financiers, éducatifs et de transport, l'adaptation des ressources, des services, de l'enseignement et des activités d'accueil et d'intégration, à la réalité et les besoins de cette population vulnérable est une nécessité, si nous désirons que ces apprenants évoluent et forgent leur place dans notre société.

En ce sens, la rigidité du système et des règlements des cours FIPA, qui ne laisse pas beaucoup de place à l'adaptation, peut poser problème. Le paradoxe de la situation a été souligné (p. 97) avec cette constatation : comment un enseignant peut-il faire de l'enseignement différencié s'il ne peut pas adapter l'enseignement aux besoins de ses élèves?

Un questionnement similaire serait : comment un apprenant peu scolarisé défavorisé sur le plan financier va survivre s'il va suivre les cours de francisation sans travailler ? Comment va-t-il pouvoir ne pas s'absenter de ses cours même lorsque l'école l'appelle ou lorsque son enfant est malade ? Comment va-t-il apprendre le français alors qu'il est indisponible mentalement ? etc.

Ces quatre types de besoins ont été identifiés, mais la réponse à ces besoins peut provenir de différentes sources et de différents milieux : éducatifs, communautaires, de santé et autres. Dans la section suivante, nous présenterons les défis et les besoins des acteurs des milieux de francisation en vue d'une amélioration de l'offre de services en francisation FIPA.

4.2. Les défis et les besoins des acteurs des milieux de francisation

Le profil des apprenants des cours FIPA étant tracé et leurs besoins dégagés, nous pouvons passer au deuxième objectif de cette recherche, celui d'identifier les défis et les besoins des acteurs des milieux de francisation. Une section entière de la présentation des résultats a été consacrée à ce sujet (p. 95).

Les acteurs soulignent l'existence de défis de cinq ordres : les défis institutionnels, pédagogiques et relationnels et ceux liés à la formation et les conditions de travail.

La figure suivante les présente l'arborescence des thèmes abordés par les acteurs.

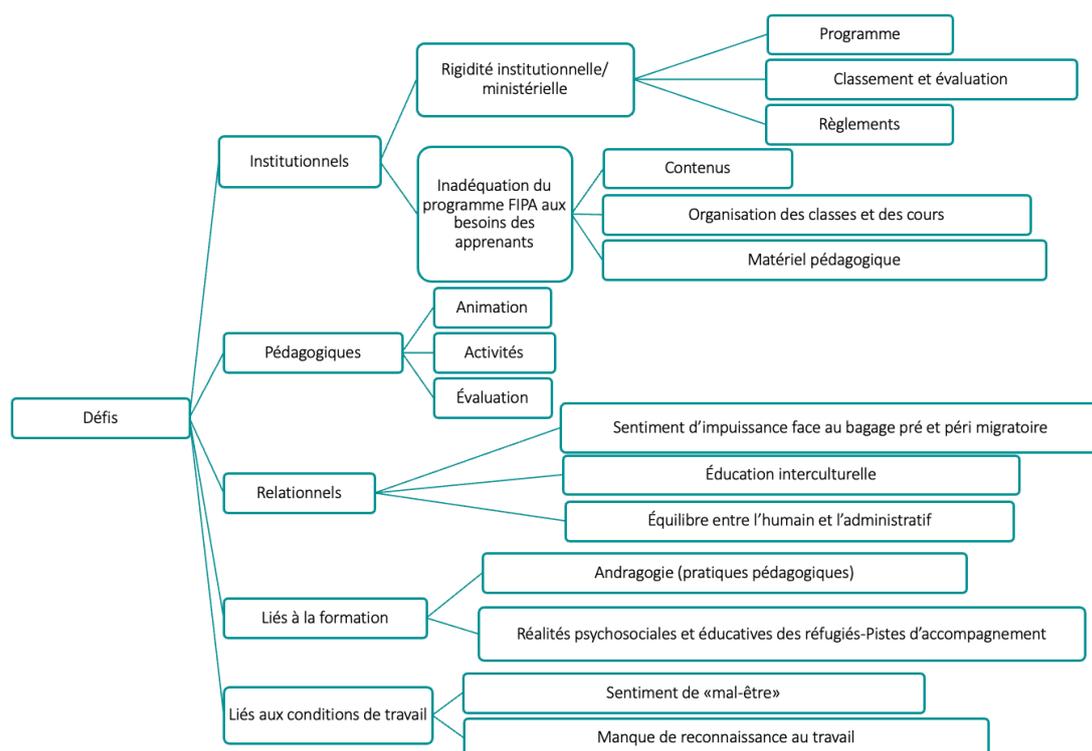


Figure 4. Défis des acteurs

Nous soulignons chez les acteurs un état de détresse : un sentiment d'impuissance face aux vulnérabilités, difficultés et besoins de la clientèle des apprenants peu alphabétisés ainsi qu'un sentiment de manque de reconnaissance au travail et du travail par le MIFI. En nous appuyant sur la conception du bien-être psychologique au travail de Dagenais-Desmarais (2010), nous notons que le sentiment de compétence ainsi que la reconnaissance au travail semblent particulièrement faibles chez les acteurs des milieux de francisation. Ces éléments nous donnent quelques pistes pour comprendre le sentiment de « mal-être » vécu par certains d'entre eux. Comme souligné dans les travaux de Mamprin (2019; 2021), le contexte d'enseignement peut avoir des retombées sur le bien-être psychologique au travail. Il en est de même, notamment pour les besoins des particuliers des élèves nouvellement arrivés, les portraits des groupes ou les ressources accessibles (Mamprin, 2021). Bien que ces travaux, aient été menés auprès d'enseignants de classes d'accueil, nous percevons de nombreux parallèles possibles entre ces deux populations.

Nous tenons à préciser que répondre aux besoins des acteurs est primordial parce que d'eux dépend la réussite de la francisation des apprenants peu alphabétisés. Cette influence peut

être positive et constructive comme elle peut être négative et destructive. Les résultats de notre recherche montrent que l'état actuel des processus d'influence ne favorisent pas la francisation des apprenants peu alphabétisés. La figure 5 présente l'état des processus proximaux et distaux qui la mettent en danger.

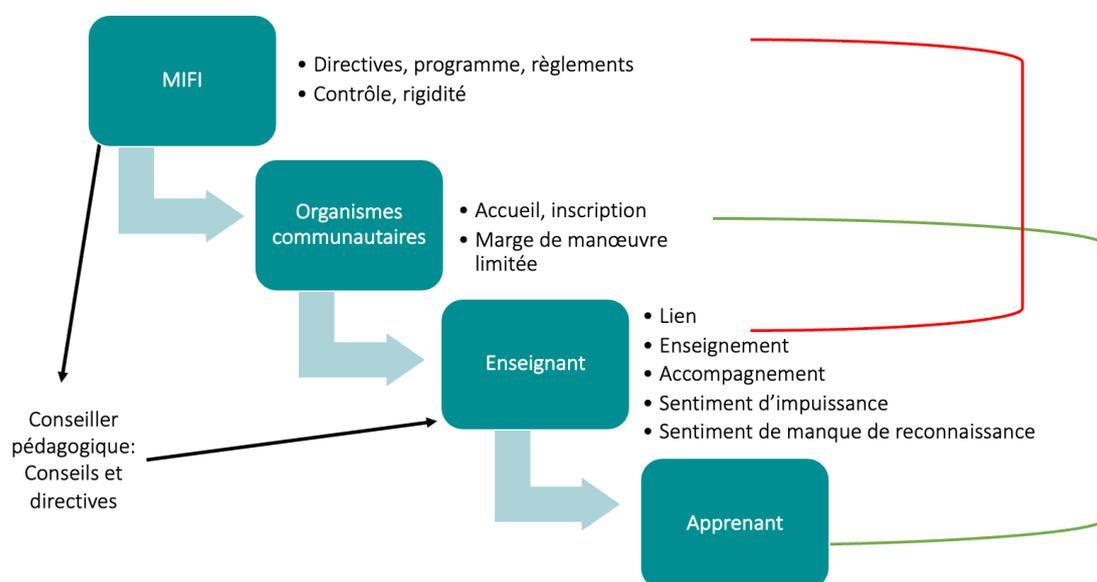


Figure 5. L'interinfluence et la hiérarchie entre les instances

Nous constatons que le Ministère prend des décisions quant aux programmes, aux règlements, à l'engagement des CP et des enseignants, aux subventions et allocations et les influence. Les organismes communautaires offrent les services FIPA, mais leur marge de manœuvre est limitée en ce sens. Les enseignants doivent suivre les directives du MIFI, des CP et des organismes communautaires, ils sont protégés par leur syndicat, mais sont les seuls en contact direct avec les apprenants. Leur fonction est de leur enseigner le français et de favoriser leur intégration à la société d'accueil, mais ils sont dépassés par l'ampleur des besoins des apprenants et des défis à relever.

Nous considérons qu'en nous mandatant de mener cette recherche, le MIFI a jeté un pont et est entré en contact direct avec les apprenants des cours FIPA, en leur donnant la parole, en écoutant leur souffrance, leurs difficultés et leurs besoins ainsi que ceux de leurs enseignants.

Le troisième objectif de cette recherche consiste à faire entendre cette voix et à formuler des recommandations visant la réponse aux besoins psychosociaux des apprenants des cours FIPA. La section suivante est consacrée aux recommandations.

5. Recommandations

Ces recommandations vont cibler surtout les besoins psychosociaux des apprenants et les besoins des acteurs de francisation.

Pour les apprenants

1. Favoriser le développement de leur bien-être afin de les mettre dans de meilleures conditions d'apprentissage et ainsi :
 - a. donner aux apprenants le temps de s'installer, de se déposer, de s'occuper de l'installation dans le pays avant d'entamer les cours en francisation;
 - b. soutenir et outiller les organismes communautaires et les milieux éducatifs afin qu'ils proposent un accompagnement psychosocial aux apprenants et leurs familles (Intervenants psychosociaux ou professionnels dans tous les centres offrant les cours FIPA);
 - c. soutenir et outiller les organismes communautaires et les milieux éducatifs afin qu'ils proposent aux apprenants des activités artistiques (élaboration des traumatismes et des deuils), sociales (développement de liens et d'un réseau de soutien) et sportives (décharge des tensions);
 - d. soutenir et outiller les organismes communautaires afin qu'ils organisent des activités de réseautage et d'intégration sociale.
2. Revoir le programme FIPA avec tous ses aspects : contenu, matériel, organisation, horaire, durée, règlements, système d'évaluation, etc. et l'améliorer en le rendant plus flexible et « adaptable » aux besoins des apprenants. Les résultats de cette recherche donnent de nombreuses suggestions en ce sens (voir la section des résultats et les extraits des témoignages des participants).

3. Collaborer avec les autres instances gouvernementales (ministères de l'Éducation, du Transport, de la Famille, mais aussi au niveau des municipalités) afin de trouver des solutions permettant un certain allègement des tensions liées à la gestion familiale et la précarité).
4. Sauvegarder et renforcer tous les éléments positifs (facteurs de protection) documentés à travers cette recherche.

Pour les acteurs

1. Favoriser le développement professionnel des acteurs à travers des formations ciblées :
 - a. Pratiques enseignantes en Andragogie
 - b. Une formation en psychopédagogie visant la compréhension des réalités psychosociales et éducatives des personnes réfugiées et demandeuses d'asile.
 - c. Valoriser les enseignants FIPA et reconnaître leurs efforts.
 - d. Revoir le programme FIPA à la lumière des résultats de cette recherche et des recommandations
 - e. Sauvegarder et renforcer tous les éléments positifs (facteurs de protection) documentés à travers cette recherche.

Conclusion

En guise de conclusion, nous pensons que cette recherche s'inscrit dans un *momentum*. La situation du programme est inquiétante et une réflexion de fonds est de mise. Nous espérons que cette recherche contribuera à une meilleure compréhension de la situation, des besoins psychosociaux des apprenants et de la manière avec laquelle ils affectent les apprentissages. Les résultats de cette recherche, tant à l'état brut (imposant corpus de données), que ceux analysés dans ce document, pourraient mettre les assises d'une réforme en vue de l'amélioration de l'offre des services en francisation en général et celle du programme FIPA en particulier.

Bibliographie

- Ali, J. (2002). *La santé mentale des immigrants au Canada* (publication n. 82-003). Statistique Canada.
- Amireault, V. (2015). L'alphabétisation des immigrants adultes faiblement scolarisés au Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (70), 28–33. doi:10.4000/ries.4476
- Beiser, M. (1988). Influence of time, ethnicity, and attachment on depression in Southeast Asian Refugees. *American Journal of Psychiatry*, 145, 46-51.
- Beiser, M., Hamilton, H., Rummens, J. A., Oxman-Martinez, J., Ogilvie, L., Humphrey, C. et Armstrong, R. (2010). Predictors of emotional problems and physical aggression among children of hong kong chinese, mainland chinese and filipino immigrants to canada. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 45(10), 1011-1021.
- Beiser, M. et Hou, F. (2017). Predictors of positive mental health among refugees: Results from Canada's General Social Survey. *Transcultural Psychiatry*, 54(56), 675-695. doi:10.1177/1363461517724985
- Boucher, J. (1999). Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 164–165.
- Cloos, P., Ndao, E. M., Aho, J., Benoît, M., Fillol, A., Munoz-Bertrand, M. et Ridde, V. (2020). The negative self-perceived health of migrants with precarious status in Montreal, Canada: A cross-sectional study. *Plos One*, 15(4), e0231327.
- Cross, K.P. (1981). *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Crumlish, N. et O'Rourke, K. (2010). A Systematic Review of Treatments for Post-Traumatic Stress Disorder Among Refugees and Asylum-Seekers. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 198(4), 237-251. doi:10.1097/NMD.0b013e3181d61258
- Dagenais-Desmarais, V. (2010). *Du bien-être psychologique au travail : Fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3916/Dagenais-Desmarais_Veronique_2010_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Darkenwald, G. G. et Merriam, S.B. (1982). *Adult education: foundations of practice*. New York : Harper & Row.
- Davou, B., et Widdershoven-Zervakis, M.-A. (2004). Effects of mourning on cognitive processes. *Educational and Child Psychology*, 21(3), 61–76.
- Desrosiers, H. (2015). *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clés pour relever les*

- défis du XXI^e siècle. Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA). Institut de la statistique du Québec.
- Fenta, H., Hyman, I. et Noh, S. (2004). Determinants of Depression Among Ethiopian Immigrants and Refugees in Toronto. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 192(5), 363-372. doi:10.1097/01.nmd.0000126729.08179.07
- Fleury, M.-J. et Grenier, G. (2012). État de la situation sur la santé mentale au Québec et réponse du système de santé et des services sociaux. Commissaire à la santé et au bien-être. https://ciusss-centresudmtl.gouv.qc.ca/sites/ciussscsmtl/files/media/document/CSBE_EtatSituation_SanteMentale_2012.pdf
- George, M. (2010). A Theoretical Understanding of Refugee Trauma. *Clinical Social Work Journal*, 38(4), 379-387. doi:10.1007/s10615-009-0252-y
- Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 351-368. doi:10.1080/02667360903315172
- Immigration et communautés culturelles au Québec. (2013). Plan d'action du gouvernement du Québec pour l'accueil et l'intégration des personnes réfugiées sélectionnées à l'étranger (2013-2016). https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/PLA_AccueilRefugies2013-2016.pdf
- Immigration, Francisation et Intégration Québec. (2019). Immigration Québec - Cours de français à temps complet. <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/temps-complet/index.html>
- Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. (2014). *Critères de sélection des travailleurs qualifiés (fédéral) : Adaptabilité* [Description de programme]. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/publications-guides/bulletins-guides-operationnels/residence-permanente/categories-immigration-economique/travailleurs-qualifies-federal/criteres-selection-adaptabilite.html>
- Kanouté, F. et Vatz Laaroussi, M. (2008). La relation écoles-familles immigrantes : Une préoccupation récurrente, et pertinente. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 259-264.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire¹. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Keyes, E. F. (2000). Mental health status in refugees: an integrative review of current research. *Issues in Mental Health Nursing*, 21(4), 397-410. doi:10.1080/016128400248013

- Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G., Guzder, J., ... for the Canadian Collaboration for Immigrant and Refugee Health (CCIRH). (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. *Canadian Medical Association Journal*, 183(12), E959 E967. doi:10.1503/cmaj.090292
- Kirmayer, L. J., Weinfeld, M., Burgos, G., du Fort, G. G., Lasry, J.-C. et Young, A. (2007). Use of Health Care Services for Psychological Distress by Immigrants in an Urban Multicultural Milieu. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 52(5), 295-304. doi:10.1177/070674370705200504
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L. et Roy, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Rapport de la recherche. Éditions Appropriation.
- Longpré, T. (2015). Les facteurs affectifs dans l'apprentissage du français chez les immigrants allophones adultes à Montréal. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 6(2), 62 –71.
- Lou, Y. et Beaujot, R. (2005). What Happens to the 'Healthy Immigrant Effect': The Mental Health of Immigrants to Canada. PSC Discussion Paper Series, 19(1), 1-25. <https://ir.lib.uwo.ca/pscpapers/vol19/iss15/1>
- Lu, C. et Ng, E. (2019). Effet de l'immigrant en bonne santé par catégorie d'immigrants au Canada. *Rapports sur la santé*, 30(4), 3-13. doi:10.25318/82-003-X201900400001-FRA
- Mamprin, C. (2019). Entre partage de vécus, soutien social et bien-être au travail : L'expérience d'un groupe de parole mené auprès d'enseignants. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 145-167.
- Mamprin, C. (2021). *Étude du soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- Ministère de l'immigration de la Francisation et de l'Intégration (2018b). Fiche synthèse sur l'immigration au Québec - 2018.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. (2011). Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2018a). Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec - 1er trimestre 2018.
- Ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion. (2018b). Immigrants selon la catégorie d'immigrants : Québec 1980-2018.

<https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/migration/internationales-interprovinciales/605.htm>

ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion. (2018 c). Plan d'immigration du Québec pour l'année 2019. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/plan-immigration/PL_immigration_2020_MIFI.pdf

ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2018d). Statistiques du MIDI sur les élèves inscrits dans les cours FIPA [document inédit].

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2019a). Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec - 2e trimestre et 6 premiers mois 2019.

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2019b). Recueil de statistiques sur l'immigration au Québec.

Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2018). Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec - 2e trimestre et 6 premiers mois 2018. <http://www.mifi.gouv.qc.ca/fr/recherches-statistiques/stats-immigration-recente.html>

ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2019a). Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec - 2e trimestre et 6 premiers mois 2019. <http://www.mifi.gouv.qc.ca/fr/recherches-statistiques/stats-immigration-recente.html>

ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2019b). Plan d'immigration du Québec 2020.

Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2019 c). Rapport annuel de gestion 2018-2019.

Nanhou, V. et Bernèche, F. (2014). L'état de santé des immigrants du Québec a-t-il changé au cours des années 2000 par rapport à celui des Canadiens de naissance ? Une vue d'ensemble à partir d'indicateurs-clés. Institut de la statistique du Québec.

Nangia, P. (2013). Discrimination Experienced by Landed Immigrants in Canada. *RCIS Working Papers*, 7, 2-17.

Newbold, K. B. (2009). The Short-Term Health of Canada's New Immigrant Arrivals: Evidence from LSIC. *Ethnicity and Health*, 14(3) : 315-336.

Ng, E., Pottie, K. et Spitzer, D. (2011). Connaissance des langues officielles et état de santé autodéclaré des immigrants au Canada. *Rapports sur la santé*, 22(4), 1-9.

Pacione, L., Measham, T., Kronick, R., Meloni, F., Ricard-Guay, A., Rousseau, C. et Ruiz-Casares, M. (2012). The mental health of children facing collective adversity:

- Poverty, homelessness, war and displacement. International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.
- Papazian-Zohrabian, G. (2013). Le deuil traumatique chez l'enfant et son influence sur la construction de son identité. *Revue québécoise de psychologie*, 34(2), 83-100.
- Papazian-Zohrabian, G. (2015). Les enfants traumatisés et endeuillés par la guerre. Dans C. Fawer Caputo (dir.), *La mort à l'école. Annoncer, accueillir, accompagner* (p. 249-270). De Boeck Supérieur.
- Papazian-Zohrabian, G. (2016). Les jeunes réfugiés et les enfants de la guerre à l'école québécoise. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et pratique* (p. 183-196). Fides.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V. et Turpin-Samson, A. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*, 8(2), 103-118.
- Pottie, K., Ng, E., Spitzer, D., Mohammed, A. et Glazier, R. (2008). Language Proficiency, Gender and Self-reported Health: An Analysis of the First Two Waves of the Longitudinal Survey of Immigrants to Canada. *Canadian Journal of Public Health*, 99(6), 505-510. doi:10.1007/BF03403786
- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 309-349. doi:10.7202/1028423ar
- Pouliot, S., Gagnon, S., Pelchat, Y., Institut national de santé publique du Québec, Direction de l'analyse et de l'évaluation des systèmes de soins et services et Bibliothèque numérique canadienne (Firme). (2016). La formation interculturelle dans le réseau québécois de la santé et des services sociaux : constats et pistes d'action. Repéré à <http://www.deslibris.ca/ID/10049224>
- Proulx, L., Émond, I. et Duchesne, C. (2010). Formation des adultes d'immigration récente en contexte francophone : défis et perspectives, 383- 384. Actes du Congrès de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes (ACÉÉA).
- Pumariega, A. J., Rothe, E. et Pumariega, J. B. (2005). Mental Health of Immigrants and Refugees. *Community Mental Health Journal*, 41(5), 581-597. doi:10.1007/s10597-005-6363-1
- Pumariega, A. J. et Rothe, E. (2010). Leaving no children or families outside: The challenges of immigration. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(4), 505-515.
- Quigley B.A. & Arrowsmith S. (1997). The Non participation of Undereducated Adults, in Bélanger P. & Tuijnman A. dir. *New Patterns of Adult Learning : a Six-Country Comparative Study*, Paris et Hambourg, Pergamon Press, 101-129.

- Robert, A.-M. et Gilkinson, T. (2012). Santé mentale et bien-être des immigrants récents au Canada : Données de l'Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada (n° RR20130301). Citoyenneté et immigration Canada.
- Rubenson, K. (1983). *Obstacle à la participation à l'éducation des adultes*, Vancouver, Université de la Colombie-Britannique
- Simich, L., Beiser, M., Stewart, M., et Mwakarimba, E. (2005). Providing social support for immigrants and refugees in Canada: Challenges and directions. *Journal of Immigrant Health*, 7(4), 259–268. <https://doi.org/10.1007/s10903-005-5123-1>
- Setia, M. S., Quesnel-Vallee, A., Abrahamowicz, M., Tousignant, P. et Lynch, J. (2011). Access to health-care in Canadian immigrants: a longitudinal study of the National Population Health Survey. *Health & Social Care in the Community*, 19(1), 70–79. doi:10.1111/j.1365-2524.2010.00950.x
- Silove, D., Ventevogel, P. et Rees, S. (2017). The contemporary refugee crisis: an overview of mental health challenges. *World Psychiatry*, 16(2), 130–139. doi:10.1002/wps.20438
- Smith, K. L. W., Matheson, F. I., Moineddin, R. et Glazier, R. H. (2007). Gender, Income and Immigration Differences in Depression in Canadian Urban Centres. *Canadian Journal of Public Health*, 98(2), 149–153. doi:10.1007/BF03404328
- Solar, C. et Tremblay, N. (2008). *Bilan des recherches en français au Canada sur l'apprentissage des adultes : 1997-2007*. Ottawa, ON : Centre du savoir sur l'apprentissage chez les adultes.
- Stafford, M., Newbold, B. K. et Ross, N. A. (2011). Psychological Distress Among Immigrants and Visible Minorities in Canada: a Contextual Analysis. *International Journal of Social Psychiatry*, 57(4), 428–441. doi:10.1177/0020764010365407
- St-Laurent, N. et El-Geledi, S. (2013). L'intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal. Conseil supérieur de la langue française. <http://www.deslibris.ca/ID/235774>
- Street, M.-C. (2019). État de santé, habitudes de vie et comportements préventifs chez les immigrants au Québec : que nous disent les résultats de l'Enquête québécoise sur la santé de la population de 2008 et de 2014-2015 ? Institut de la statistique du Québec.
- Tonev, R. (2010). L'arrivée massive des immigrants adultes au Québec et l'enseignement du français langue seconde [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <http://depot-e.uqtr.ca/1620/>
- Touré, E. H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 5–27.

Tran, T. V., Manalo, V. et Nguyen, V. T. D. (2007). Nonlinear relationship between length of residence and depression in a community-based sample of Vietnamese Americans. *International Journal of Social Psychiatry*, 53, 85-94.

Vérificateur général du Québec (2017). Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2017-2018 https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/2017-2018-Automne/fr_Rapport2017-2018-AUTOMNE.pdf

Valderrama-Benitez, V. (2007). La francisation à temps partiel des immigrants à Montréal. Québec : Conseil supérieur de la langue française. <http://www4.banq.qc.ca/pgq/2007/3345221.pdf>

Wagner, D. A. (2001). Alphabétisation et éducation des adultes. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123333_fre

Worden, J. W. (1996). Children and grief: When a parent dies. Guilford Press.

Zhao, J., Xue, L. et Gilkinson, T. (2010). Health Status and Social Capital of Recent Immigrants in Canada: Evidence from the Longitudinal Survey of Immigrants to Canada. Immigration, Refugees and Citizenship Canada. <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/corporate/reports-statistics/research/health-status-social-capital-recent-immigrants-canada-evidence-longitudinal-survey-immigrants-canada/section-5.html>

ANNEXE 1 - Guide d'entrevue individuelle - Directions

Guide d'entrevue individuelle - Directions

1. Depuis combien de temps êtes-vous responsable du programme FIPA en général? Et au sein de cet organisme?
2. Qu'est-ce qui vous a amené à prendre cette responsabilité?
3. Selon vous, comment les immigrants nouvellement arrivés s'inscrivent aux cours de FIPA de votre organisme?
4. Selon vous, pour quelles raisons les immigrants nouvellement arrivés s'inscrivent aux cours de FIPA?
5. Y a-t-il, selon vous, des obstacles à cette inscription? Si oui, lesquels?
6. Selon vous, quels sont les éléments favorisant la participation et la persévérance des adultes inscrits aux cours de FIPA? Qui sont les élèves qui réussissent le mieux?
7. Selon vous, quels sont les éléments défavorisant la participation et la persévérance des adultes inscrits aux cours de FIPA?
8. Qui sont ceux qui ont difficultés? A quoi sont-elles dues selon vous?
9. Qu'est-ce qui pourrait les aider à y faire face?
10. Selon vous quels sont les besoins psychosociaux des personnes inscrites aux cours de FIPA?
11. Vous sentez-vous suffisamment formé pour gérer les conséquences de ces besoins sur leur apprentissage ou répondre à ces besoins?
12. Quels sont les défis que vous rencontrez au quotidien dans vos pratiques avec ces adultes? Qu'est-ce qui pourrait vous aider à y faire face?
13. Quelle flexibilité avez-vous par rapport au programme de formation FIPA de votre organisme? Avez-vous un regard sur les contenus des cours ou encore les modalités d'évaluation?
14. Si vous aviez plus de pouvoir décisionnel que changeriez-vous dans cette offre de service (forme et fond)?

ANNEXE 2 – Guide d'entrevue individuelle – Conseillers pédagogiques

Guide d'entrevue individuelle – Conseillers pédagogiques

1. Depuis combien de temps êtes-vous conseiller pédagogique pour le programme FIPA?
2. Avez-vous déjà enseigné ce programme? Si oui, qu'est-ce qui vous a amené à enseigner aux immigrants peu alphabétisés? Si non, qu'est-ce qui vous a amené à travailler auprès des immigrants peu alphabétisés?
3. Selon vous, quels sont les éléments favorisant l'inscription des adultes peu alphabétisés à la formation FIPA?
4. Selon vous, quels sont les éléments défavorisant l'inscription des adultes peu alphabétisés à la formation FIPA?
5. Selon vous, quels sont les éléments favorisant la persévérance des adultes peu alphabétisés à la formation FIPA?
6. Selon vous, quels sont les éléments défavorisant la persévérance des adultes peu alphabétisés à la formation FIPA?
7. Selon vous, quels sont les éléments favorisant l'atteinte du seuil d'autonomie langagière des adultes peu alphabétisés suivant la formation FIPA?
8. Selon vous, quels sont les éléments défavorisant l'atteinte du seuil d'autonomie langagière des adultes peu alphabétisés suivant la formation FIPA?
9. Quels sont selon vous les défis rencontrés au quotidien par les adultes peu alphabétisés suivant la formation FIPA? Qu'est-ce qui pourrait les aider à y faire face?
10. Quels sont les défis que vous rencontrez au quotidien avec ces adultes? Qu'est-ce qui pourrait vous aider à y faire face?
11. Si vous étiez en charge de l'offre de formation FIPA, que feriez-vous de différent?

ANNEXE 3 – Guide d'entrevue individuelle - Apprenants

Guide d'entrevue individuelle - Apprenants

1. Parlez-moi un peu de vous, votre origine, votre âge,...
2. Parlez-moi de votre situation familiale, de votre réseau...
3. Décrivez-moi votre parcours, les raisons pour lesquelles vous avez quitté...
4. Parlez-nous de votre éducation et de votre parcours scolaire : écoles fréquentées, dernier diplôme obtenu, etc.
5. Comment décririez-vous votre enfance ? Votre adolescence ?
6. Quel métier exerciez-vous ou quelle occupation aviez-vous avant d'arriver au Québec ? Pendant combien de temps l'avez-vous exercé ?
7. Pouvez-vous me raconter comment s'est passé votre arrivée au Québec ?
 - *Depuis quand êtes-vous arrivés ?*
 - *Quels ont été les défis rencontrés ?*
8. Aviez-vous choisi le Québec comme destination ? Si oui, pourquoi ?
 - *Comment avez-vous été accueillis ?*
9. Quand vous êtes-vous inscrit aux cours de francisation ? Pourquoi vous êtes-vous ?
 - *Est-ce que le (nom de l'organisme) a été le premier centre où vous vous êtes inscrit ?*
 - *Si non, pourquoi avez-vous changé de centre ?*
10. Comment se passe votre participation à ces cours ? Pouvez-vous m'en dire davantage sur ce qui se passe bien ? Pouvez-vous m'en dire davantage sur ce qui se passe moins bien ?
 - *Arrivez-vous à concilier vos cours et vos obligations familiales ? Qu'est-ce qui facilite ou non cette conciliation ?*
 - *Arrivez-vous à concilier vos cours et vos obligations reliées au travail ? Qu'est-ce qui facilite ou non cette conciliation ?*

- *Arrivez-vous à répondre à vos besoins financiers tout en suivant vos cours?*

11. Comment vous sentez-vous en classe?

- *Comment décririez-vous votre relation avec l'enseignant?*
- *Comment décririez-vous votre relation avec les autres apprenants?*
- *Sentez-vous que vous avez progressé dans l'apprentissage du français? À l'oral? À l'écrit?*
- *Utilisez-vous davantage le français à l'extérieur du centre? Si oui, où? Dans quelles situations?*

12. Avez-vous déjà interrompu puis repris un niveau? Pourquoi?

13. Avez-vous déjà redoublé un niveau? Pourquoi?

14. Est-ce que les cours ont répondu à vos attentes? Pourquoi?

15. Est-ce que vous connaissez quelqu'un dans votre entourage qui a complété son parcours de francisation? Selon vous, qu'est-ce qui l'a aidé dans son parcours?

16. Est-ce que vous connaissez quelqu'un dans votre entourage qui a interrompu son parcours de francisation? Selon vous, qu'est-ce qui a fait obstacle?

17. Quelles améliorations seraient souhaitables pour mieux répondre à vos besoins?

- *Si vous étiez en charge de cette formation, que feriez-vous de différent?*

ANNEXE 4 – Guide d'entrevue - Enseignants

Guide d'entrevue - Enseignants

1. Depuis combien de temps enseignez-vous en FIPA ?
2. Qu'est-ce qui vous a amené à enseigner aux immigrants peu alphabétisés ?
3. Selon vous, qu'est-ce qui amène les immigrants nouvellement arrivés à s'inscrire aux cours de FIPA ?
4. Y a-t-il, selon vous, des obstacles à cette inscription, si oui, lesquels ?
5. Selon vous, quels sont les éléments favorisant la persévérance des adultes inscrits aux cours de FIPA ? Qui sont les élèves qui réussissent le mieux ?
6. Selon vous, quels sont les éléments défavorisant la persévérance des adultes inscrits aux cours de FIPA ?
7. Qui sont ceux qui ont difficultés ? A quoi sont-elles dues selon vous ?
8. Qu'est-ce qui pourrait les aider à y faire face ?
9. Selon vous quels sont les besoins psychosociaux des personnes inscrites aux cours de FIPA
10. Vous sentez-vous suffisamment formé pour gérer les conséquences de ces besoins sur leur apprentissage ou répondre à ces besoins ?
11. Quels sont les défis que vous rencontrez au quotidien dans vos pratiques avec ces adultes ? Qu'est-ce qui pourrait vous aider à y faire face ?
12. Quelle flexibilité avez-vous par rapport au programme de formation FIPA de votre organisme ? Pouvez-vous par exemple décider des contenus de vos cours ou encore des modalités d'évaluation ?
13. Si vous étiez en charge de l'offre de formation FIPA, que feriez-vous de différent ?

ANNEXE 5 - Grille de codage - Apprenants

Rubrique	Code	Description/Exemple
Traumatismes vécus	Exposition.violence	Exposition à la violence : ils ont vu et côtoyé la violence, lors des conflits armés Exposition directe aux actes violents
	Violence physique	Vécu de violence physique : ils ont vécu de la violence physiquement Recrutement au sein de groupes armés Blessures de guerre
	Violence verbale	Vécu de violence verbale : Mots, insultes
	Violence psychologique	Vécu de violence psychologique : menace, chantage, pression, discrimination, etc.
	Mention d'un traumatisme	Nommé sans explication
Pertes vécues	Mort.être.cher	Mort d'un être cher (famille, amis proches)
	Rupture.être.cher	Rupture, éloignement avec son conjoint, enfants, famille, amis proches
	Perte.objet	Maisons, biens, objet d'attachement
	Perte.déracinement	Perte de son pays, ville
	Perte.soutien	Perte réseau soutien : église, voisin, etc.
	Perte.statut.social	Changement de statut social qui implique une perte, riche devenu pauvre, élite devenu classe moyenne, etc.

Rubrique	Code	Description/Exemple
Expériences et conditions de vie pré et péri migratoires négatives	Camps réfugiés-	Conditions difficiles dans le camp
	Déplacements difficiles	Longue marche Naufrage Plusieurs déplacements
	Détention	Ils ont vécu l'emprisonnement dans leur pays ou en transition Centre de détention à leur arrivée au Canada
	Torture	Vécu de torture
	Faim	Ils ont eu faim, manque de nourriture
	Maladie.pré.péri	Pré ou péri migration, car santé post ira plus bas
	Naissance-	Des enfants sont nés dans des conditions difficiles (pré ou péri)
	Santé mentale -	Anxiété, dépression
	Scolarité -	Mauvaises expériences à l'école pré ou péri
	Mariage-	Mauvaise expérience de mariage Mariage forcé
	Financier-	problèmes financiers
	Procédures d'immigration -	Difficulté avec les procédures d'immigration
	Réseau social pré-	Pas ou peu de réseau social
	Travail pré-péri-	difficulté reliées au travail
	Scolarisation enfants-	Difficultés en lien avec la scolarisation des enfants
Peur déportation	Peur de la déportation	

Rubrique	Code	Description/Exemple
Expériences et conditions de vie pré et péri migratoires positives	Langue	Apprentissage d'une langue
	Métier	Apprentissage d'un nouveau métier
	Scolarité +	Bonnes expériences à l'école
	Autre.expérience+	Toutes autres expériences ou conditions de vie positives

Rubrique	Code	Description/Exemple
Expérience post (au Canada)	Santé.perso+	Expérience en lien avec la santé personnelle positive Prise en charge Présence d'un suivi Grossesse adéquate, avec suivi
	Santé.perso-	Expérience en lien avec la santé personnelle positive Problème de santé Difficultés liées à ce problème Manque de prise en charge Manque de suivi, de soutien Problème lié à la grossesse
	Logement+	Expériences positives liées au logement Trouver facilement un logement Assez grand, propre, etc.
	Logement-	Expériences négatives liées au logement Difficulté de trouver un logement
	Travail+	Horaires flexibles, compatibilité avec les cours
	Travail-	Horaire de travail complexe Nombre d'heures de travail trop élevé Difficulté avec l'employeur Frustrations vécues Cumul d'emplois, horaires atypiques Conciliation travail/francisation difficile
	Famille+	Expériences liées à la famille positives Suivis médicaux Enfants qui s'adaptent bien, qui réussissent Grands-parents qui vont bien Soutien au sein de la famille
	Famille-	Expériences liées à la famille négatives Problème de santé dans la famille Difficultés scolaires ou comportement des enfants Manque d'infos sur le système éducatif Difficultés liées aux enfants Conflits familiaux Aidant naturel
	Famille.extérieure+	Expériences liées à la famille à l'étranger positives Les autres membres de la famille vont bien, sont en sécurité
	Famille.extérieure-	Expériences liées à la famille à l'étranger négatives Les autres membres de la famille sont restées au pays en guerre, ne sont pas en sécurité, sont dans des camps, etc.
Réseau.social+	Expériences liées aux relations sociales positives Soutien des amis Groupe d'entraide Francophones dans le réseau	

Réseau.social-	Expériences liées aux relations sociales négatives Isolement Sentiment d'être seul, isolé Peu de francophones dans le réseau
Situation financière+	Situation financière en contrôle Bonne situation Aucune difficulté à arriver
Situation financière-	Difficultés financières
Statut légal+	Statut sous contrôle, démarches vont bon train
Statut légal-	Problème de statut, difficultés dans les démarches Attente et incertitude
Discrimination	Racisme, ségrégation, etc.
Transport+	Facilité du transport
Transport-	Difficultés liées au transport, sauf ce qui touche directement les difficultés à se rendre à l'école Difficulté d'obtenir son permis de conduire
Adaptation vie-	Difficulté à s'adapter
Accueil+	Bel accueil
Services réinstallation+	Points positifs sur les services offerts, sauf l'accueil
Gestion famille+	Aucune difficulté de gestion familiale/travail/francisation
Gestion famille-	Difficulté dans la gestion familiale/travail/francisation
Manque garderie	Difficulté à trouver une garderie
Santé mentale post-	Santé mentale fragile, dépression, etc.
Arrivée -	L'arrivée a été difficile
Difficulté de communication	Difficulté à communiquer dans la vie quotidienne, en français
Utilisation du français	Leur utilisation du français au quotidien
Expérience post autre+	
Expérience post autre-	

Rubrique	Code	Description/Exemple
Centre de francisation	Inscriptions+	Éléments positifs touchant l'inscription Inscription facile Ils ont eu de l'aide d'organismes Début des cours rapidement après l'inscription
	Inscription-	Éléments négatifs touchant l'inscription Impossibilité de s'inscrire Bogue informatique Ne connaissent pas l'internet Début des cours longtemps après l'inscription
	Allocation+	Éléments positifs touchant les allocations Allocations suffisantes Satisfaction
	Allocation-	Éléments négatifs touchant les allocations Allocations insuffisantes Difficultés d'y avoir droit
	Règlements+	Les règles sont biens, nécessaires, flexibilité, etc.
	Règlements-	Règles strictes sur les absences et les retards Règles peu adaptées à des adultes Sévères
	Transport.centre+	Facilité à se rendre Prêt de la maison, du bus, du métro
	Transport.centre-	Difficulté à se rendre, plusieurs autobus, aucun transport en commun Loin
	Horaire+	Horaire satisfaisant, adéquat
	Horaire-	Difficultés liées à l'horaire
	Formule.temps+	Éléments positifs du temps plein ou du temps partiel
	Formule.temps-	Éléments négatifs du temps plein ou du temps partiel
	Autres.francisation	Autres éléments liés à la francisation
	Relation.enseignant+	Éléments démontrant une bonne relation avec l'enseignant
	Relation.enseignant-	Éléments démontrant une mauvaise relation avec l'enseignant
	Relation.pairs+	Éléments démontrant une bonne relation avec les pairs
	Relation.pairs-	Éléments démontrant une mauvaise relation avec les pairs
	Pédagogie+	Éléments positifs touchant la pédagogie, la didactique Constitution des groupes Ressources, accompagnement pédagogique
Pédagogie-	Éléments négatifs touchant la pédagogie, la didactique	

		Trop gros groupes Manque de ressources et d'accompagnement Manque de repères culturels Pas adaptée au degré de scolarité Langue maternelle éloignée du français
	Redoublement+	Aspects positifs d'un redoublement
	Redoublement-	Aspects négatifs d'un redoublement
	Changement.centre+	Aspects positifs d'un changement de centre de francisation
	Changement.centre-	Aspects négatifs d'un changement de centre de francisation
	Motivation+	Éléments démontrant une motivation
	Motivation-	Éléments démontrant une faible motivation
	Difficulté à apprendre	Apprentissage difficile
	Mauvais classement	Le niveau n'est pas le bon, ils sont plus forts ou plus faibles
	Non-disponibilité aux apprentissages	Ne sont pas concentrés, pas disponibles, perdus, etc.
	Absences fréquentes	Absences fréquentes
	Gestion de classe-	Difficulté avec le groupe, à faire respecter les règles de classe, etc.

Rubrique	Code	Description/Exemple
Sens de leur francisation	Objectif de leur francisation	Objectif poursuivis par l'adulte lors de la francisation Intégration, travail, aider les enfants, etc
Recommandations		

ANNEXE 6 – Grilles de codage – Acteurs des milieux de francisation

Grille de codage - Acteurs

Rubrique	Code	Description/Exemple
Traumatismes vécus par leurs élèves	Exposition violence	Exposition à la violence : ils ont vu et côtoyé la violence, lors des conflits armés Exposition directe aux actes violents
	Violence physique	Vécu de violence physique : ils ont vécu de la violence Recrutement au sein de groupes armés Blessures de guerre
	Violence verbale	Vécu de violence verbale : Mots, insultes
	Violence psychologique	Vécu de violence psychologique : menace, chantage, pression, discrimination, etc.
	Mention traumatisme	Nomme le traumatisme sans dire lequel
Pertes vécues par leurs élèves	Mort être cher	Mort d'un être cher (famille, amis proches)
	Rupture être cher	Rupture, éloignement avec son conjoint, enfants, famille, amis proches
	Perte objet	Maisons, biens, objet d'attachement
	Perte déracinement	Perte de son pays, ville
	Perte culture	Perte des repères culturels, Séparations du mode de vie traditionnel
	Perte soutien	Perte réseau soutien : église, voisin, etc.
	Perte statut social	Changement de statut social qui implique une perte, riche devenu pauvre, élite devenu classe moyenne, etc.
	Perte autre	

Rubrique	Code	Description/Exemple
Vécu pré et péri de leurs élèves	Camps réfugiés	Passage dans un camp, Expériences négatives, etc.
	Déplacements difficiles	Entre le départ et l'arrivée au Québec
	Santé	Maladie, santé mentale, eux et leur famille, naissance
	Scolarité	Tout ce qui touche la scolarité pré et péri
	Difficultés pré.péri	Ils nomment que c'est difficile sans dire quoi exactement
	Autre vécu +	
	Autre vécu -	

Rubrique	Code	Description/Exemple
Besoins psychosociaux des élèves post (Canada) Tout se qui touche leur contexte de vie, sauf ce qui touche la scolarisation	Santé perso	Éléments en lien avec la santé personnelle (santé des proches ira dans famille)
	Souffrance personnelle/santé mentale -	
	Logement	Éléments en lien avec le logement
	Travail	Éléments en lien avec le travail
	Famille	Éléments en lien avec la famille des élèves (conciliation, problèmes de santé, scolaire, etc)
	Famille extérieure	Éléments reliés à la famille à l'étranger
	Réseau social	Éléments reliés aux relations sociales et réseau des élèves
	Situation financière	Éléments reliés à la situation financière
	Statut légal	Éléments reliés au statut des élèves
	Transport	Éléments reliés au transport, sauf ce qui touche directement les difficultés à se rendre à l'école
	Difficulté adaptation froid -	
	Difficulté adaptation -	Difficulté adaptation au Québec, à la vie ici
	Discrimination-violence	Racisme, discrimination, violence vécue ici
	Scolarité enfant -	Difficultés reliées à la scolarité des enfants
	Démarches administratives complexes	Tout ce qui touche la paperasse, les démarches qu'ils doivent faire et qui n'entrent pas dans un autre code
	Sentiment de sécurité ici	Ils se sentent en sécurité ici
Éléments post autre -		
Éléments post +		

Rubrique	Code	Description/Exemple
Éléments favorisants et défavorisants - Centre de francisation	Inscriptions+	Éléments positifs touchant l'inscription Inscription facile Ils ont eu de l'aide d'organismes Début des cours rapidement après l'inscription
	Inscription-	Éléments négatifs touchant l'inscription Impossibilité de s'inscrire Bogue informatique Ne connaissent pas l'internet Début des cours longtemps après l'inscription
	Allocation+	Éléments positifs touchant les allocations Allocations suffisantes Satisfaction
	Allocation-	Éléments négatifs touchant les allocations Allocations insuffisantes Difficultés d'y avoir droit
	Règlements+	Les règles sont bien, nécessaires, flexibilité, etc
	Règlements-	Règles strictes sur les absences et les retards Règles peu adaptées à des adultes Sévères
	Transport.centre+	Facilité à se rendre Prêt de la maison, du bus, du métro
	Transport.centre-	Difficulté à se rendre, plusieurs autobus, aucun transport en commun Loin
	Horaire+	Horaire satisfaisant, adéquat
	Horaire-	Difficultés liées à l'horaire
	Formule.temps+	Éléments positifs du temps plein ou du temps partiel
	Formule.temps-	Éléments négatifs du temps plein ou du temps partiel
	Autre.francisation-	Autres éléments liés à la francisation
	Autre.francisation+	
	Relation.enseignant+	Éléments démontrant une bonne relation avec l'enseignant
	Relation.enseignant-	Éléments démontrant une mauvaise relation avec l'enseignant
	Relation.pairs+	Éléments démontrant une bonne relation avec les pairs
	Relation.pairs-	Éléments démontrant une mauvaise relation avec les pairs
	Pédagogie+	Éléments positif touchant la pédagogie, la didactique Constitution des groupes Ressources, accompagnement pédagogique
	Pédagogie-	Éléments négatif touchant la pédagogie, la didactique

		Trop gros groupe Manque de ressources et d'accompagnement Manque de repères culturels francophones Pas adaptée au degré de scolarité bas
Redoublement+		Aspects positif d'un redoublement
Redoublement-		Aspects négatifs d'un redoublement
Changement.centre+		Aspects positif d'un changement de centre de francisation
Changement.centre-		Aspects négatifs d'un changement de centre de francisation
Objectif.francisation		Objectif poursuivis par l'adulte lors de la francisation Intégration, travail, aider les enfants, etc
Motivation+		Éléments de la motivation qui sont favorisants
Motivation-		Éléments de la motivation qui sont défavorisants (ex : manque de confiance en soi)
Difficulté à apprendre		Éléments qui font que les élèves ont de la difficulté à apprendre
Mauvais niveau		Éléments qui touchent un mauvais classement des élèves
Utilisation français+		Éléments positifs reliés à l'utilisation du français à l'extérieur
Utilisation français-		Éléments négatifs reliés à l'utilisation du français à l'extérieur (ils n'utilisent pas le français à l'extérieur)
Non-disponibilité aux apprentissages		Manque de concentration, ne sont pas là, etc.
Soutiens acteurs autres		Soutien reçu par d'autres acteurs
Expériences scolaires antérieures -		Parcours scolaire difficile, sous-scolarisation, etc.
Regroupement famille		Lorsque les familles sont dans la même classe, identifié comme un obstacle
Offre-programme		Offres limités, programme non adapté, etc.
Absences outils		Outils techno
Confusion niveaux-compétences		Il y a une confusion entre le niveau et l'échelle atteinte

Rubrique	Code	Description/Exemple
Défis acteurs	Formation	Besoins en formation
	Pratique pédagogique	Éléments pédagogiques, didactiques, outils, supports, ressources,
	Institution	Éléments institutionnels qui présentent un défi (relation avec le MIFI, relation avec les collègues, administration, etc)
	Relation apprenants	Défis reliés aux apprenants (relation d'aide, relations sociales)
	Conditions de travail	Difficultés reliées aux conditions de travail

Rubrique	Code	Description/Exemple
Motivation personnelle	Immigrant	Il sont eux-mêmes immigrants
	Aider	Ils voulaient aider les nouveaux arrivants
	Importance du français	Ils trouvent que l'apprentissage du français est très important
	Autre	