

**LA FRANCISATION ET L'INTÉGRATION PROFESSIONNELLE
DES PERSONNES IMMIGRANTES**

par Charles Gagnon et Jennifer Dion
Février 2018

CONSEIL SUPÉRIEUR DE LA LANGUE FRANÇAISE

Les auteurs tiennent à remercier leurs interlocuteurs du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, de l'Office québécois de la langue française, du Secrétariat à la politique linguistique de même que des établissements d'enseignement, des organismes communautaires et des organisations syndicales pour leur précieuse collaboration.

Les auteurs remercient également Pierre Boutet, président du Conseil supérieur de la langue française, pour ses commentaires et sa collaboration.

Dépôt légal — 2018

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Bibliothèque et Archives Canada

ISBN : 978-2-550-80489-5 (version imprimée)

ISBN : 978-2-550-80490-1 (version PDF)

RÉSUMÉ

La présente étude du Conseil supérieur de la langue française (CSLF) vise à dresser un portrait des principaux acteurs de la francisation des personnes immigrantes adultes au Québec ainsi que des différentes formes que prend l'offre de francisation. Elle consiste aussi à relever des constats sur l'adéquation entre les services de francisation et l'intégration professionnelle des immigrants. Pour ce faire, le CSLF a réalisé une recherche documentaire et des entretiens auprès de personnes issues de différents milieux concernés (ministères, établissements d'enseignement, organismes communautaires, organisations syndicales, etc.).

La francisation des immigrants adultes est comprise ici comme un processus au cours duquel une personne apprend et adopte le français comme langue d'usage normal et habituel dans différents domaines de la vie sociale. L'intégration professionnelle est quant à elle définie comme une forme d'accès au marché du travail qui tient compte de la correspondance entre le profil professionnel et l'emploi occupé. Ces aspects sont approfondis au chapitre 1, qui précise le cadre de la recherche.

Le chapitre 2 présente les rôles et responsabilités des différents acteurs en ce qui a trait à la francisation des personnes immigrantes et à leur intégration professionnelle : le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI), le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS), la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT), l'Office québécois de la langue française (OQLF) ainsi que les établissements d'enseignement, les organismes communautaires et les organisations syndicales. Il y est aussi question de la Stratégie partenariale de promotion et de valorisation de la langue française 2016-2021, intitulée *Le français, notre affaire!* et placée, au sein du ministère de la Culture et des Communications (MCC), sous la responsabilité du Secrétariat à la politique linguistique (SPL).

Le chapitre 3 expose l'ensemble des cours de francisation offerts par le MIDI et le MEES. La structure des programmes et des cours, les conditions d'admissibilité, l'aide financière et les formules d'évaluation y sont présentées. Ce chapitre aborde également les cours de francisation en milieu de travail ainsi que les formations collégiales et universitaires mêlant francisation et perfectionnement professionnel ou scolaire. En conclusion, il dresse un portrait de la fréquentation des cours de francisation.

Le chapitre 4 recense différents constats posés dans la littérature scientifique au sujet de la francisation et de l'intégration professionnelle des personnes immigrantes au Québec. Il porte sur les connaissances linguistiques en lien avec l'accès au marché du travail et la mobilité professionnelle ainsi que sur les différents parcours de formation et de francisation empruntés par les immigrants. Il y est aussi question des obstacles à la francisation et à l'apprentissage du français tels qu'ils sont recensés dans différentes recherches, des motivations à apprendre le français, de l'appréciation générale des services de francisation offerts ainsi que de la maîtrise de la langue au terme du programme de francisation. Enfin, l'intégration professionnelle des immigrants après la francisation y est observée.

En terminant, le chapitre 5 formule des réflexions sur l'offre de francisation et l'intégration professionnelle des immigrants adultes. En 2016, le gouvernement du Québec s'est doté d'une nouvelle politique en matière d'immigration, de participation et d'inclusion. Cette politique vise notamment la contribution des personnes immigrantes adultes à la prospérité socioéconomique ainsi qu'à la vitalité du français. Elle prend de plus acte des défis que ces personnes doivent relever pour participer pleinement à la vie collective du Québec. Ainsi, en lien avec ces orientations gouvernementales, le dernier chapitre vise à éclairer l'apport des services de francisation à l'intégration professionnelle des nouveaux arrivants.

FAITS SAILLANTS

SERVICES DE FRANCISATION ET INTÉGRATION PROFESSIONNELLE : QUELQUES CONSTATS TIRÉS DE LA LITTÉRATURE

- Selon différentes analyses des données d'une enquête longitudinale réalisée auprès d'une cohorte d'immigrants admis en 1989, la connaissance pré-migratoire du français n'aurait pas d'incidence sur la rapidité d'accès au marché du travail, pas plus que la connaissance pré-migratoire de l'anglais (Renaud, 1992; 1994; Lebeau et Renaud, 2002). La connaissance du français serait toutefois associée à une plus grande mobilité professionnelle (Deslauriers et autres, 2013).
- Des caractéristiques individuelles influencent l'apprentissage du français : l'âge des apprenants, la proximité de la langue maternelle avec la langue apprise, le nombre d'années d'études réussies, l'état de santé physique et psychologique, la motivation ainsi que le but poursuivi par l'apprentissage (Calinon, 2007).
- Des facteurs socioculturels, tels que des distinctions dans la distribution des tâches et des responsabilités attribuées selon le sexe et l'âge, peuvent aussi agir sur l'inscription aux cours de francisation et sur l'apprentissage du français (St-Laurent et El-Geledi, 2011).
- Le manque de ressources financières nécessaires pour subvenir à leurs besoins et à ceux de leur famille détourne certaines personnes immigrantes de la francisation en les incitant à trouver du travail au lieu d'apprendre le français (Calinon, 2007; Bittar, 2011; St-Laurent et El-Geledi, 2011).
- La règle qui rend accessible le programme de francisation du MIDI à temps complet aux immigrants arrivés depuis moins de cinq ans exclut un certain nombre de personnes, dont celles venant du reste du Canada (Calinon, 2007; ROFQ, 2013).
- Des facteurs relatifs à la structure et à l'organisation des cours ont aussi été associés aux obstacles à l'apprentissage du français : la durée de l'apprentissage et le temps de parole accordé à chacun durant les cours (Calinon, 2007; 2009), l'éloignement du lieu de formation (Bittar, 2011; Calinon, 2007) ainsi que la compatibilité des horaires de cours avec les responsabilités familiales ou le travail (Bittar, 2011; Léger Marketing, 2010; St-Laurent et El-Geledi, 2011).
- Yaba, Dezutter et Lacourse (2016) soulèvent un décalage entre, d'une part, l'approche communicative des cours de francisation, laquelle vise à rendre l'élève autonome le plus rapidement possible dans les situations de communication de la vie quotidienne, et, d'autre part, l'importance de la pratique du français écrit dans la société québécoise (administration, écoles, commerces, services, etc.).
- Les classes multiprogrammes peuvent limiter l'apprentissage des personnes possédant des compétences plus avancées en français, puisque l'enseignement tient compte des personnes qui ont des compétences plus faibles (Boivin et Tremblay, 2015; Carrier-Giasson, 2017).

- Selon les données recueillies auprès d'un échantillon de 554 personnes au terme de leurs cours de francisation, 25 % des répondants évaluent qu'ils ne possèdent que peu ou pas la maîtrise du français oral, tandis que 75 % estiment qu'ils l'ont acquise, en tout ou en partie. De plus, 52 % des répondants évaluent qu'ils ne possèdent que peu ou pas la maîtrise du français écrit, tandis que 48 % estiment qu'ils l'ont, en tout ou en partie. Chez les répondants occupant un emploi au terme du parcours en francisation (dans un échantillon de 417 personnes), 59 % le considèrent comme étant relié à l'expérience acquise dans leur pays d'origine. Seulement 35 % affirment que leur emploi correspond à leur objectif professionnel (Bellemare et autres, 2013).

RÉFLEXIONS SUR L'OFFRE DE FRANCISATION ET L'INTÉGRATION PROFESSIONNELLE DES IMMIGRANTS ADULTES

- L'implantation par le gouvernement d'un guichet unique d'accès aux services de francisation devrait, à terme, simplifier, voire accélérer l'amorce d'une démarche de francisation. Parmi les recommandations qu'il formulait en 2013 dans un avis intitulé *Redynamiser la politique linguistique du Québec*, le CSLF manifestait notamment le souhait que ce qui s'appelait alors le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) « dispose des moyens nécessaires pour garantir aux immigrants admissibles un délai d'accès aux cours de français qui soit le plus court possible [...] » (CSLF, 2013a : 60).
- En ce qui a trait à la participation à la francisation, le portrait des services en la matière dressé dans la présente étude montre la variété des formules de cours de français offertes aux immigrants, à commencer par celles du MIDI : programmes Français pour immigrants adultes (FIA) et Français pour immigrants peu alphabétisés (FIPA) à temps complet, francisation à visée professionnelle, cours spécialisés, à temps partiel, en milieu de travail, etc. Toujours dans son avis de 2013, le CSLF recommandait aussi que le MICC prenne les moyens « [...] pour élargir l'offre de service gouvernementale afin de rejoindre un plus grand nombre d'immigrants qui ont des besoins de francisation et pour offrir encore davantage, avec ses partenaires, des cours qui vont au-delà d'une formation de base en français » (*loc. cit.*).
- La bonification, à partir de l'automne 2017, du soutien financier apporté par le MIDI aux personnes immigrantes permettra d'accroître le nombre d'entre elles qui suivent des cours de francisation dans les commissions scolaires et qui bénéficient d'une allocation de participation. L'augmentation de cette allocation pour les personnes issues du regroupement familial pourrait aussi contribuer à l'accroissement du nombre d'immigrants de cette catégorie qui font le choix de suivre des cours de francisation.

- Devant la variété des formules offertes en francisation et des objectifs poursuivis (associer francisation et alphabétisation, s'initier au français, perfectionner ses compétences pour s'intégrer dans le marché du travail, poursuivre des études, etc.), il y aurait lieu qu'un continuum de formations soit offert aux personnes immigrantes. Selon le Commissaire aux plaintes en matière de reconnaissance des compétences professionnelles :

Le MIDI, le MEESR¹, les collèges et Emploi-Québec devraient s'assurer d'un arrimage entre les différents programmes de francisation proposés dans la perspective d'un continuum, entre la première francisation (MIDI) jusqu'à la francisation axée sur l'employabilité (Emploi-Québec), en passant par la francisation centrée sur l'enseignement supérieur (MEESR et collèges). (Commissaire aux plaintes en matière de reconnaissance des compétences professionnelles, 2015 : 23)

- Des acteurs des établissements d'enseignement collégial ont constaté l'absence de formules transitoires entre la participation aux cours de francisation (en particulier ceux à temps complet) et la poursuite des études ou l'entrée sur le marché du travail. Ce constat a amené la mise sur pied d'un cheminement Tremplin DEC pour les personnes immigrantes. Or, certains élèves qui suivent l'ensemble des cours du programme de francisation à temps complet du MIDI n'atteignent pas le degré de maîtrise du français minimalement exigé pour être admis dans ce cheminement.
- Depuis l'adoption en 2011 d'un référentiel commun pour l'enseignement du français aux immigrants adultes, le MIDI, le MEES et leurs partenaires considèrent que le niveau 8 (sur un total de 12) de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes correspond au seuil qui permet aux nouveaux arrivants de poursuivre des études en français et d'accéder à la plupart des emplois. L'ensemble des services gouvernementaux de francisation peut bénéficier des données sur les niveaux de compétence en français. Le CSLF a d'ailleurs souligné la contribution de ces données à l'appréciation de la situation linguistique du Québec :

Un rapport sur la situation du français au Québec devrait tenter de dresser un portrait global de la participation des immigrants aux divers programmes de francisation et déterminer les groupes qui profitent le plus de ces programmes et ceux qui en profitent le moins ou qui sont le moins rejoints par les offres de francisation. Il serait aussi intéressant de connaître des taux de réussite à ces formations en fonction des divers niveaux de compétence à acquérir. Un des objectifs serait d'évaluer le plus possible la proportion des immigrants non francophones qui acquièrent des compétences en français grâce à ces offres de formation [...]. (CSLF, 2009 : 8)

- Instauré lors de l'exercice financier 2015-2016, un quatrième bloc de cours à temps partiel complète le programme à temps complet du MIDI et vise l'atteinte du niveau 8 pour les quatre compétences (compréhension et production orales ainsi que compréhension et production écrites).

1. Il s'agit du sigle du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, alors en usage.

- Le CSLF définit la francisation qualifiante comme « une formation orientée vers la maîtrise de l'écrit et correspondant aux exigences d'un travail de professionnel » (CSLF, 2005 : 25). L'organisme s'est par ailleurs prononcé à quelques reprises sur l'importance d'offrir une francisation qualifiante aux personnes immigrantes adultes (CSLF, 2005; 2008; 2013a; 2016). À cet égard, le MIDI a rendu son offre de service plus qualifiante en mettant notamment sur pied des cours spécialisés visant certains domaines professionnels (santé et soins infirmiers, génie et sciences appliquées, et administration, droit et affaires). Le CSLF a d'ailleurs souligné en 2013 l'importance de concevoir de tels cours pour favoriser la francisation qualifiante des personnes immigrantes :

Le Conseil recommande que le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, avec la collaboration des ordres professionnels, poursuive son initiative de favoriser l'apprentissage du français à des niveaux de compétence plus avancés et organise plus de cours de francisation qualifiante centrés sur la maîtrise du vocabulaire spécialisé du domaine de formation des immigrants sélectionnés. (CSLF, 2013a : 61)

- Toujours en 2013, le CSLF a émis des recommandations à l'égard de la connaissance appropriée du français pour les personnes immigrantes devant faire reconnaître leurs compétences en vue d'exercer une profession réglementée au Québec. Deux enjeux importants avaient alors été soulevés : « la préparation aux tests linguistiques ainsi que l'administration et le contenu de ces tests » (CSLF, 2013a : 61). Dans ce contexte, le CSLF recommandait, comme nous l'avons vu précédemment, que « plus de cours de francisation qualifiante centrés sur la maîtrise du vocabulaire spécialisé du domaine de formation des immigrants sélectionnés » soient offerts. Il recommandait en outre que l'OQLF « achève le plus rapidement possible les travaux de révision de l'examen de français destiné aux candidats à l'exercice d'une profession réglementée » (*ibid.* : 61-62).
- Des établissements d'enseignement qui collaborent avec l'OQLF entendent poursuivre la mise en place de l'offre de formation de perfectionnement en français s'adressant aux candidats à l'exercice d'une profession réglementée. De plus, la refonte de l'examen de l'OQLF était en cours en 2017. Au terme de l'exercice, l'organisme vise l'accroissement du degré de correspondance entre les épreuves, les situations authentiques de travail ainsi que les besoins des employeurs et de leurs clientèles.
- Parmi les services de francisation offerts au Québec, les cours en milieu de travail constituent une formule flexible sur le plan de l'emplacement de la formation, du nombre de participants, de l'horaire, des objectifs et de la contextualisation des apprentissages. Certaines conditions favorisent la participation du personnel à la francisation en milieu de travail. Il peut s'agir, entre autres, de la possibilité de suivre un cours durant les heures normales de travail et d'être rémunéré durant cette période. Le CSLF considère d'ailleurs la francisation offerte au cours de ces heures comme un aménagement bénéfique :

Le Conseil invite les entrepreneurs à favoriser la formation linguistique de leur personnel sur les lieux de travail en recourant à diverses formules. Si les lieux de travail ne sont pas appropriés, il les invite à accorder des libérations de tâches pour permettre aux employés d'avoir une formation linguistique à l'extérieur des lieux de travail. (CSLF, 2005 : 23)

- La démarche de francisation est au cœur de l'intégration linguistique des personnes immigrantes adultes. Dans bien des cas, leur apprentissage du français se poursuit durant de nombreuses années après leur installation et leur participation aux cours de francisation. L'enjeu de la maîtrise du français par ces personnes s'inscrit ainsi dans celui de la littératie de l'ensemble de la population du Québec. Une intégration professionnelle donnant l'occasion d'utiliser des compétences en écriture permet de rehausser les compétences en littératie des Québécoises et des Québécois, qu'ils soient issus ou non de l'immigration (Bélanger et Vézina, 2016).

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 1	
CADRE DE LA RECHERCHE	1
1.1. OFFRE DE FRANCISATION ET INTÉGRATION PROFESSIONNELLE.....	1
1.2. REPÈRES HISTORIQUES RELATIFS À LA FRANCISATION AU QUÉBEC.....	5
1.3. OFFRE DE FRANCISATION GOUVERNEMENTALE : DÉFINITIONS ET OBJECTIFS	8
1.3.1. Catégories d'immigration et exigences relatives au français.....	10
1.4. DÉFINITION DE L'INTÉGRATION PROFESSIONNELLE.....	18
1.5. OBJECTIFS EN MATIÈRE DE MAÎTRISE DE LA LANGUE	19
CHAPITRE 2	
PRINCIPAUX ACTEURS DE LA FRANCISATION ET DE L'INTÉGRATION PROFESSIONNELLE	23
2.1. MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION, DE LA DIVERSITÉ ET DE L'INCLUSION.....	23
2.2. CÉGEPS ET UNIVERSITÉS	25
2.3. ORGANISMES COMMUNAUTAIRES	27
2.4. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.....	28
2.5. COMMISSIONS SCOLAIRES	30
2.6. MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE	31
2.6.1. Services Québec et Emploi-Québec.....	31
2.7. COMMISSION DES PARTENAIRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL.....	35
2.7.1. Programme Soutien collectif à l'adéquation formation-emploi.....	36
2.7.2. Programme Soutien régionalisé à l'adéquation formation-emploi	37
2.8. ORGANISATIONS SYNDICALES	37
2.9. OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE.....	38
2.10. STRATÉGIE PARTENARIALE DE PROMOTION ET DE VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE.....	40

CHAPITRE 3	
OFFRE DE SERVICE EN FRANCISATION	42
3.1. RÉFÉRENTIEL COMMUN EN FRANCISATION	42
3.2. PROGRAMME D'INTÉGRATION LINGUISTIQUE POUR LES IMMIGRANTS DU MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION, DE LA DIVERSITÉ ET DE L'INCLUSION	43
3.2.1. Cours offerts	44
3.2.2. Formules de cours	47
3.2.3. Critères d'admissibilité aux cours du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion.....	51
3.2.4. Aide financière aux participants	52
3.2.5. Différentes catégories d'évaluation	53
3.2.6. Données sur la participation des immigrants adultes aux services de francisation du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion.....	54
3.2.7. Évolution des services de francisation du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion pour la période 2016-2021	56
3.3. SERVICE DE FRANCISATION DES ADULTES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	57
3.3.1. Programme d'études Francisation	57
3.4. COURS DE FRANCISATION EN MILIEU DE TRAVAIL ET FORMATIONS PRÉPARATOIRES À L'EXAMEN DE FRANÇAIS DE L'OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE.....	60
3.5. FORMATIONS COLLÉGIALES ET UNIVERSITAIRES MÊLANT FRANCISATION ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL OU SCOLAIRE.....	61
3.5.1. Cheminement Tremplin DEC pour immigrants	61
3.5.2. Perfectionnement en français à l'université	63
3.6. PORTRAIT DE LA FRÉQUENTATION DES COURS DE FRANCISATION.....	64
CHAPITRE 4	
SERVICES DE FRANCISATION ET INTÉGRATION PROFESSIONNELLE : QUELQUES CONSTATS TIRÉS DE LA LITTÉRATURE	66
4.1. CONNAISSANCES LINGUISTIQUES ET MARCHÉ DU TRAVAIL	66
4.1.1. Accès au marché du travail.....	66
4.1.2. Mobilité professionnelle	69
4.1.3. Cours de langue	71
4.2. DIFFÉRENTS PARCOURS DE FORMATION ET DE FRANCISATION	71
4.2.1. Parcours d'apprentissage pouvant débiter à partir de l'étranger	73
4.3. OBSTACLES À L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS	74
4.3.1. Facteurs individuels et culturels	74
4.3.2. Facteurs liés à l'offre de service.....	75
4.3.3. Facteurs liés à la société d'accueil.....	78

4.4.	PERCEPTIONS, ATTITUDES ET APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS	80
4.4.1.	Appréciation des services de francisation.....	81
4.4.2.	Maîtrise de la langue au terme du programme de francisation	83
4.5.	INTÉGRATION PROFESSIONNELLE APRÈS LA FRANCISATION	85
CHAPITRE 5		
RÉFLEXIONS SUR L'OFFRE DE FRANCISATION		
ET L'INTÉGRATION PROFESSIONNELLE DES IMMIGRANTS ADULTES.....		
		89
5.1.	PARTICIPATION DES IMMIGRANTS À LA FRANCISATION	89
5.1.1.	Soutien financier offert.....	90
5.1.2.	Arrimage des cours de francisation et des autres services offerts	91
5.2.	FRANCISATION ET MAÎTRISE DE LA LANGUE	92
5.2.1.	Francisation qualifiante.....	94
5.2.2.	Connaissance du français et accès aux ordres professionnels.....	95
5.3.	FRANCISATION EN MILIEU DE TRAVAIL	96
5.4.	INTÉGRATION PROFESSIONNELLE DES IMMIGRANTS ADULTES ET LITTÉRATIE.....	98
BIBLIOGRAPHIE		99

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

ACFAS	Association francophone pour le savoir
ARM	Arrangement de reconnaissance mutuelle
CCMM	Chambre de commerce du Montréal métropolitain
CECM	Commission des écoles catholiques de Montréal
CEPE	Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion
COFI	Centre d'orientation et de formation des immigrants
CPMT	Commission des partenaires du marché du travail
CSLF	Conseil supérieur de la langue française
CSN	Confédération des syndicats nationaux
CSQ	Certificat de sélection du Québec
DEC	Diplôme d'études collégiales
DES	Diplôme d'études secondaires
ENM	Enquête nationale auprès des ménages
FEL	Français en ligne
FIA	Français pour immigrants adultes
FIPA	Français pour immigrants peu alphabétisés
FTQ	Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec
GDT	Grand dictionnaire terminologique
ISQ	Institut de la statistique du Québec
MCC	Ministère de la Culture et des Communications
MCCI	Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MFOR	Mesure de formation de la main-d'œuvre
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles
MIDI	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion
MRCI	Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration
MTESS	Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale

NCLC	Niveaux de compétence linguistique canadiens
OQLF	Office québécois de la langue française
PAFI	Programme d'aide à la francisation des immigrants
PAFILI	Programme d'aide financière pour l'intégration linguistique des immigrants
PFMT	Programme de francisation en milieu de travail
PILI	Programme d'intégration linguistique pour les immigrants
PME	Petite et moyenne entreprise
PSIE	Programme de soutien à l'insertion en emploi
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences
RMR	Région métropolitaine de recensement
ROFQ	Regroupement des organismes en francisation du Québec
RQuODE	Regroupement québécois des organismes pour le développement de l'employabilité
SEA	Service de l'éducation des adultes
SOFI	Service d'orientation et de formation des immigrants
SORIF	Service d'orientation et de recherche d'emploi pour l'intégration des femmes au travail
SPL	Secrétariat à la politique linguistique
TCRI	Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes
TFI	Test de français international
TRÉAQFP	Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec
UdeM	Université de Montréal
UQAM	Université du Québec à Montréal

CHAPITRE 1

CADRE DE LA RECHERCHE

1.1. OFFRE DE FRANCISATION ET INTÉGRATION PROFESSIONNELLE

Dans le cadre de sa mission, le Conseil supérieur de la langue française (CSLF) a abordé à maintes reprises la question de la francisation des personnes immigrantes adultes². La maîtrise du français par toutes les Québécoises et tous les Québécois est un principe fondamental pour le CSLF, qui considère que l'apprentissage du français devrait être un droit pour tous les résidents du Québec :

La réaffirmation du droit à l'apprentissage du français pour tous les Québécois et sa concrétisation dans des actions doivent viser, d'une part, à accroître la maîtrise du français, notamment à l'écrit, de tous les citoyens du Québec, qu'ils soient francophones, anglophones ou allophones; d'autre part, à permettre non seulement l'acquisition du français par l'ensemble des Québécois allophones qui ne connaissent pas la langue commune, particulièrement les nouveaux arrivants, mais aussi l'acquisition de compétences techniques tant à l'oral qu'à l'écrit par ces derniers. (CSLF, 2013a : 45)

Chaque année, le Québec accueille environ 50 000 immigrants permanents, dont un nombre important est sélectionné selon des critères susceptibles de favoriser leur intégration au marché du travail. De 2012 à 2016³, le Québec a ainsi accueilli une moyenne annuelle de 51 861 personnes immigrantes, dont 65,3 % ont été admises au sein de la catégorie de l'immigration économique, 21,4 % dans celle du regroupement familial et 11,8 % en tant que réfugiés ou personnes en situation semblable (MIDI, 2017f : 7). Bien que les personnes admises au sein de ces deux dernières catégories ne l'aient pas été sur la base des mêmes critères de sélection que celles de la première catégorie, le gouvernement n'en souhaite pas moins qu'elles participent pleinement au développement socioéconomique du Québec.

Parmi les immigrants admis de 2012 à 2016, environ 40 % ne connaissaient pas le français, une proportion qui varie cependant selon les catégories d'immigration (*ibid.* : 25).

Ainsi, au cours de cette période, 114 171 personnes immigrantes étaient susceptibles de recourir aux services de francisation. Par ailleurs, même pour ceux qui ont déclaré connaître le français, cela ne signifie pas nécessairement qu'ils maîtrisent suffisamment la langue pour participer pleinement à la vie sociale et économique en français. Comme l'affirme le CSLF :

2. Soit les études et avis suivants : CSLF, 2016; Bélanger et Vézina, 2016; CSLF, 2013a, 2013b; St-Laurent et El-Geledi, 2011; CSLF, 2011; Pagé, 2011; CSLF et INM, 2009; CSLF, 2008, 2005.
3. Données préliminaires pour 2016.

[...] la maîtrise de la langue française est aussi un facteur de fierté pour l'individu et un facteur d'efficacité en circonstances de travail et de communication en général. Pour travailler en français, il faut non seulement connaître cette langue, mais également la maîtriser suffisamment pour accomplir adéquatement l'ensemble des tâches où la communication et le traitement de l'information jouent un rôle de premier plan. (CSLF, 2013b : 6)

L'immigration est un domaine de compétence partagé entre le Canada et le Québec. Depuis la signature en 1991 de l'Accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains (accord Gagnon-Tremblay-McDougall), le gouvernement du Québec a la responsabilité exclusive de la sélection des immigrants économiques se destinant à son territoire. Il a aussi élargi ses pouvoirs dans la planification des niveaux d'immigration ainsi qu'en matière d'accueil, de francisation et d'intégration des personnes immigrantes (MIDI, 2016a : 25). L'accord Gagnon-Tremblay-McDougall précise entre autres qu'il revient au Québec « d'assurer l'accueil de tous les résidents permanents [...]; d'aider les résidents permanents à intégrer le marché du travail québécois [et] de fournir aux résidents permanents les moyens d'apprendre la langue française et de connaître les principales caractéristiques de la société québécoise [...] » (MCCI, 1991 : A-7). Les devoirs et responsabilités du gouvernement du Québec en matière de francisation et d'intégration sont par ailleurs énoncés par des lois et des règlements, dont la Loi sur l'immigration au Québec (RLRQ, chapitre I-0.2), la Loi sur le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (RLRQ, chapitre M-16.1) et le Règlement sur les services d'intégration linguistique (RLRQ, chapitre I-0.2, r. 5).

En ce qui concerne l'intégration socioéconomique, on constate que les personnes immigrantes font face à de nombreux défis. En comparaison des natifs, elles ont un taux de chômage plus élevé ainsi que des taux d'activité et d'emploi plus faibles (Kilolo-Malambwe, 2011; Posca, 2016). Selon l'Institut de la statistique du Québec (ISQ), en 2016, le taux de chômage⁴ des immigrants⁵ est passé sous la barre des 10 % (9,8 %) pour la première fois en dix ans (ISQ, 2017a : 25). En 2006 et en 2015, ce taux s'élevait respectivement à 12,8 % et à 10,7 % (*ibid.* : 24). Cela dit, « un écart de 3 points de pourcentage subsiste toujours par rapport aux natifs en 2016 » (*ibid.* : 25).

4. Selon l'ISQ, « les données annuelles de l'emploi et des autres indicateurs du marché du travail sont des moyennes des 12 mois de l'année civile. Les variations annuelles établissent la comparaison avec les moyennes des 12 mois de l'année précédente » (ISQ, 2017a : 9).

5. Selon Statistique Canada (tout comme selon l'ISQ), le terme *immigrant* « [d]ésigne une personne qui est ou qui a déjà été un immigrant reçu ou résident permanent. Il s'agit d'une personne à qui les autorités de l'immigration ont accordé le droit de résider au Canada en permanence. Certains immigrants résident au Canada depuis un certain nombre d'années, alors que d'autres sont arrivés récemment. Certains immigrants sont citoyens canadiens, d'autres non ». STATISTIQUE CANADA, « Section 3 : Dictionnaire des concepts et des définitions », *Guide de l'Enquête sur la population active*, 2015, [En ligne]. [<http://www.statcan.gc.ca/pub/71-543-g/2015001/part-partie3-fra.htm>] (Consulté le 16 mars 2017).

Les personnes immigrantes ont des revenus moins élevés que les natifs et elles présentent aussi un risque plus élevé d'être en situation de faible revenu, surtout dans les premières années qui suivent leur arrivée (CEPE, 2014; Posca, 2016). La surqualification en emploi est également un phénomène plus répandu chez les personnes immigrantes alors qu'une proportion importante d'entre elles ont été sélectionnées sur la base de leurs compétences et qu'elles sont en moyenne plus scolarisées que les personnes nées au Québec (Homsy et Scarfone, 2016; MICC, 2013c; Posca, 2016; Boudarbat et Montmarquette, 2017).

Les difficultés économiques vécues par les immigrants au Québec font en sorte qu'un certain nombre d'entre eux décident d'aller vivre dans une autre province, dont l'Ontario, dans l'espoir d'y trouver des conditions d'emploi plus favorables (Parent, 2013). En 2016, le taux de présence des personnes immigrantes admises de 2005 à 2014⁶ s'élevait à 74,8 % et à 70,8 % pour les immigrants de la catégorie de l'immigration économique (MIDI, 2016e : 7; 9). Plusieurs facteurs contribuent à expliquer les enjeux liés à leur intégration professionnelle. Mentionnons notamment la complexité associée à la reconnaissance des diplômes, l'absence de reconnaissance de l'expérience de travail acquise à l'étranger, le mode de recrutement informel qui défavorise les personnes qui ne sont pas insérées dans des réseaux sociaux ainsi que les attitudes et les pratiques discriminatoires de certains employeurs (Forcier et Handal, 2012; Posca, 2016).

La maîtrise insuffisante de la langue française est aussi un enjeu qui touche certains immigrants dans leur recherche pour trouver un emploi correspondant à leur qualification et à leurs aspirations professionnelles (Bourdabrat, 2011; Emploi-Québec, 2011; Montréal International, 2015). Même pour les personnes qui possèdent un très bon niveau de français oral et qui viennent de pays où cette langue est habituellement parlée, la faible qualité du français écrit peut constituer un frein important à l'intégration professionnelle (Emploi-Québec, 2011).

De nombreux postes de professionnel exigent une connaissance avancée du français oral et écrit, ce qui limite l'accès des immigrants à ces emplois. Une étude de la Chambre de commerce du Montréal métropolitain (CCMM) a d'ailleurs révélé que la maîtrise limitée du français constituait le premier obstacle à l'ascension professionnelle des immigrants à des postes de cadre dans les entreprises de la région de Montréal. Selon cette étude :

Une maîtrise avancée de la langue française constituerait le plus grand obstacle à la progression professionnelle des immigrants à des postes de cadre. En effet, les exigences sur le plan de la communication sont plus élevées lorsqu'il s'agit d'accéder à de tels postes. [...] Dans l'exercice de telles fonctions, le cadre doit être notamment en mesure de diriger, de convaincre, d'argumenter et de négocier, ce qui nécessite une connaissance des nuances de la langue. Une connaissance de base ou intermédiaire du français n'est pas jugée suffisante par les employeurs. (CCMM, 2016 : 24)

6. C'est-à-dire le pourcentage d'immigrants admis entre 2005 et 2014 et demeurés au Québec en 2016.

Par ailleurs, en matière de reconnaissance des acquis et des compétences professionnelles en vue de l'accès aux professions réglementées, l'absence de maîtrise du français semble constituer un obstacle important pour un certain nombre d'immigrants. La maîtrise de la langue française est une condition pour être admis au sein de l'un des 46 ordres professionnels du Québec. Or, de nombreux candidats ne maîtrisent pas suffisamment le français pour faire partie d'un tel ordre. Selon le Commissaire aux plaintes en matière de reconnaissance des compétences professionnelles :

Les responsables des programmes de formation d'appoint et de stages, quelle que soit la discipline, s'entendent sur le fait que le niveau de français des personnes immigrantes est un facteur déterminant dans la réussite ou l'échec des formations d'appoint et des stages. Plusieurs ordres professionnels ont fait état au commissaire de cas de candidats et candidates dont le niveau insuffisant de français a entraîné des échecs aux activités d'apprentissage prescrites. (Commissaire aux plaintes en matière de reconnaissance des compétences professionnelles, 2017 : 37-38)

Dans un tel contexte, le CSLF a jugé pertinent de s'intéresser à l'offre gouvernementale de francisation destinée aux personnes immigrantes adultes. La nouvelle politique québécoise en matière d'immigration, *Ensemble, nous sommes le Québec*⁷, rendue publique en 2016, reconnaît explicitement l'apport des immigrants au développement socioéconomique du Québec et priorise leur intégration professionnelle. Elle vise, entre autres, à un meilleur arrimage des candidats sélectionnés au sein de la catégorie de l'immigration économique et des besoins de main-d'œuvre. Elle insiste par ailleurs sur l'importance de la francisation afin d'assurer la vitalité de la langue française et l'intégration professionnelle des immigrants (MIDI, 2015e : 8).

Voilà pourquoi le CSLF s'interroge aussi sur les services de francisation offerts aux immigrants adultes à l'égard de leur intégration professionnelle. En effet, la majorité des personnes reçues au Québec font partie de la catégorie de l'immigration économique. En outre, depuis 1996, cette catégorie n'a cessé d'augmenter comparativement à celles du regroupement familial et des personnes réfugiées (Posca, 2016 : 2). Ces nouveaux arrivants économiques, rappelons-le, sont sélectionnés notamment sur la base de leur formation et des besoins de main-d'œuvre du marché du travail.

La présente étude vise donc à répondre à deux objectifs principaux. Le premier consiste à dresser un portrait des principaux acteurs de la francisation ainsi que des différentes formes que prend l'offre de francisation des immigrants adultes au Québec. Le second consiste à établir des constats sur l'adéquation entre l'offre de francisation

7. Le 7 mars 2016, la nouvelle Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion *Ensemble, nous sommes le Québec* a été rendue publique. Cette politique actualise la vision et les actions du gouvernement du Québec en matière d'immigration, 25 ans après l'adoption de l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration *Au Québec pour bâtir ensemble* (1990). MIDI (2016, 7 mars), *La ministre Kathleen Weil dévoile la nouvelle politique en matière d'immigration, de participation et d'inclusion*. [En ligne]. [<http://www.midi.gouv.qc.ca/fr/presse/communiques/com20160307.html>] (Consulté le 24 janvier 2017).

et l'intégration professionnelle des immigrants. Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons mené une recherche documentaire et des entretiens avec des personnes issues de différents milieux concernés (ministères, établissements d'enseignement, organismes communautaires, centrales syndicales, etc.).

1.2. REPÈRES HISTORIQUES RELATIFS À LA FRANCISATION AU QUÉBEC

L'accueil d'un nombre important de nouveaux arrivants aux origines diverses dans la seule société majoritairement francophone en Amérique du Nord fait en sorte que l'immigration et la situation linguistique du français au Québec sont intrinsèquement liées. Assurer la pleine participation des immigrants au développement de la collectivité québécoise et à la vitalité du français représente un véritable défi. En ce sens, il est pertinent de rappeler que « la francisation des personnes immigrantes est à l'origine des interventions du Québec en immigration » (MIDI, 2016a : 62).

Rappelons également qu'en matière d'immigration, le gouvernement du Québec a signé différentes ententes successives avec le gouvernement fédéral afin d'obtenir le plus d'autonomie possible dans ce champ de compétence partagé⁸. L'accord Gagnon-Tremblay-McDougall a permis au Québec d'acquérir la responsabilité exclusive de la sélection des immigrants se destinant à son territoire, à l'exception de ceux de la catégorie du regroupement familial ainsi que des réfugiés reconnus sur place. Cet accord a de plus consolidé et élargi les pouvoirs du Québec dans trois domaines d'intervention : 1) la planification des niveaux d'immigration; 2) la sélection des immigrants à destination du Québec; 3) l'accueil ainsi que l'intégration linguistique, culturelle et économique des personnes immigrantes (*ibid.* : 25). Précisons qu'en vertu de cet accord, le gouvernement fédéral se retire de ces services et accorde au Québec une compensation financière dans la mesure où « les services offerts par le Québec [en matière d'accueil et d'intégration] correspondent dans leur ensemble à ceux offerts par le Canada dans le reste du pays » et que « ces services so[nt] offerts sans discrimination à tout résident permanent dans cette province, qu'il ait été sélectionné ou non par le Québec » (MCCI, 1991 : B-6; 5).

Le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) est le principal maître d'œuvre des programmes destinés à l'accueil des nouveaux arrivants au Québec. Institué en 1968, le ministère (alors appelé sous le nom de « ministère de l'Immigration du Québec ») ne comprenait à l'époque qu'un service de planification et de recherche, un service d'accueil et d'orientation ainsi qu'un secrétariat administratif. Il s'était donné « comme priorité de répondre aux besoins particuliers de main-d'œuvre et de veiller à ce que les personnes immigrantes s'intègrent à la société francophone » (MIDI, 2016a : 104). Au fil des différents accords signés entre le Québec et le Canada, l'intervention du Ministère en matière d'immigration a acquis une plus grande portée.

8. Le premier accord Canada-Québec en matière d'immigration est l'entente Cloutier-Lang en 1971, laquelle a été suivie par l'entente Bienvenue-Andras en 1975 et par l'entente Couture-Cullen en 1978. L'accord Gagnon-Tremblay-McDougall, signé en 1991, est toujours en vigueur. Pour plus d'information sur chacune de ces ententes, voir MIDI (2016a : 25).

Dès sa première année d'existence, le ministère de l'Immigration du Québec s'est vu confier la prise en charge du Service d'orientation et de formation des immigrants (SOFI), qui constitue le premier service de francisation destiné aux nouveaux arrivants (*loc. cit.*). L'année suivante, en 1969, les premiers centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI) ont été créés. Ils relevaient cependant des commissions scolaires et du ministère de l'Éducation. En 1975, les COFI sont passés sous l'entière responsabilité du ministère de l'Immigration (*loc. cit.*; Commission de la culture et de l'éducation, 2013). En 1978, les premières allocations destinées à soutenir la francisation des immigrants adultes sont versées (TRÉAQFP, 2007 : 5). En 1987, les organisations communautaires recevaient pour la première fois des subventions en vertu du Programme d'aide à la francisation des immigrants (PAFI) pour offrir des cours de français à temps partiel à des clientèles ciblées (MIDI, 2016a : 111).

Avant d'en dire davantage à propos des COFI, il est important de souligner le rôle des commissions scolaires dans la francisation des adultes. Selon Gagnon (1996), la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) a été la préceuse de la francisation des immigrants adultes. Dès sa création en 1964, le Service de l'éducation des adultes (SEA) visait l'enseignement des langues aux immigrants (Gagnon, 1996 : 261). En 1972, lorsque le gouvernement québécois a créé les COFI, il s'est aussi inspiré des initiatives menées par la CECM en matière d'intégration des immigrants (Gagnon, 1996 : 312). Par ailleurs, pendant la période où le ministère de l'Éducation a assumé la responsabilité de la francisation des adultes, c'est-à-dire jusqu'en 1975, « [i]l en confiait le mandat principalement aux commissions scolaires de l'île de Montréal où se concentrait, au début des années 70, la presque totalité de l'immigration » (TRÉAQFP, 2007 : 5). Les commissions scolaires ont d'ailleurs continué d'offrir des services de francisation parallèlement à la formation des COFI, tout comme elles le font aujourd'hui.

Les COFI proposaient des cours de français à temps complet (et à temps partiel à partir de 1978) ainsi que des cours d'initiation à la vie québécoise. Des allocations étaient aussi versées durant la période de formation. En 1968-1969, le programme de formation linguistique comprenait 300 heures de cours réparties sur dix semaines (six heures par jour, cinq jours par semaine) ainsi qu'un cours intensif de dix jours d'initiation à la vie québécoise. Peu après, les cours sont passés à 20 semaines. Entre 1975 et 1990, le nombre d'heures de cours par jour et de semaines de formation a varié à quelques reprises. L'objectif poursuivi était qu'après avoir suivi la formation, les personnes immigrantes puissent continuer, « par elles-mêmes ou par des moyens que la société québécoise met à leur disposition, à parfaire leur connaissance de la langue française ». On parlait alors de « première francisation » (MICC, 2012 : 3).

Les COFI ont offert des services d'accueil, de francisation et d'intégration aux nouveaux arrivants pendant 25 ans. Cela n'a cependant pas empêché d'autres acteurs, tels que les commissions scolaires, les cégeps et les universités, de proposer des cours de français afin de répondre aux besoins des personnes immigrantes (MICC, 2012 : 4). En 1998, selon des recommandations formulées dans le rapport du Groupe de travail externe sur la révision de l'offre de service en francisation (le Groupe de travail), le MICC a entrepris une importante réforme des services en francisation qui a mené à la fermeture des COFI en 2000⁹. Selon le Groupe de travail, le fait de concentrer l'offre en francisation et en intégration au sein des COFI comportait des limites. Cela ne permettait plus de répondre adéquatement aux besoins d'une clientèle immigrante de plus en plus scolarisée et aux parcours socioprofessionnels diversifiés. Depuis, afin d'améliorer la qualité des services de francisation, le Ministère offre une formation linguistique qui repose sur une collaboration avec des partenaires institutionnels (collèges, universités et commissions scolaires) ainsi qu'avec des organisations du milieu communautaire (Cantin, 2010; Commission de la culture et de l'éducation, 2013).

Depuis les années 2000, le nombre d'acteurs engagés dans la francisation n'a cessé d'augmenter. Par ailleurs, selon Ferretti (2016 : 35), à partir de 2004, le gouvernement du Québec a revu sa politique en matière d'intégration des immigrants en fixant comme nouvelle priorité l'intégration professionnelle, et il a commencé à soutenir davantage la francisation en milieu de travail. Un document produit par le MIDI qui relate l'historique des principales actions posées en francisation depuis les années 1960 montre cependant que dès les années 1990, des démarches ont été entreprises afin de favoriser l'insertion professionnelle des immigrants : mise sur pied du Programme de soutien à l'insertion en emploi (PSIE), entente entre ministères au sujet de la délivrance des attestations d'équivalence des études effectuées hors du Québec, instauration de la Table de concertation sur l'intégration des immigrants en emploi dans le Grand Montréal, adoption d'un plan d'action dans le cadre de la Stratégie d'insertion au marché du travail ainsi que création, « en 1995-1996, du Programme de francisation en milieu de travail (PFMT) pour encadrer l'action du Ministère dans la formation linguistique à temps partiel des travailleurs en emploi » (MIDI, 2016a : 117).

Les actions posées en faveur de l'intégration professionnelle des immigrants se sont poursuivies au cours des années suivantes. Depuis 2008, les sommes transférées par le gouvernement fédéral au gouvernement du Québec au titre de l'Accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains sont gérées par le MIDI, qui collabore notamment avec le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS) et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) afin d'assurer le déploiement des services gouvernementaux en matière d'accueil, de francisation et d'intégration (MIDI, 2016a : 130).

9. À l'automne 2000, les COFI sont remplacés par les carrefours d'intégration des immigrants, lesquels ont offert des cours de francisation du MICC jusqu'en août 2004. Leur rôle se limitera dès lors à l'orientation des nouveaux arrivants vers les services de francisation des établissements d'enseignement (Ferretti, 2016 : 35).

En 2008, le MICC annonce de nouvelles mesures pour renforcer l'action du Québec en matière de francisation des immigrants dans un document intitulé *Pour enrichir le Québec : franciser plus, intégrer mieux*. Ces mesures visent à répondre aux cinq objectifs suivants : élargir la clientèle rejointe par l'offre de service en francisation; permettre une maîtrise du français à des niveaux de compétence plus avancés; faciliter l'apprentissage du français le plus tôt possible dans le processus d'immigration; mieux mesurer et reconnaître le niveau de compétence en français des candidats à l'immigration et des personnes inscrites en francisation; assurer une meilleure cohérence des interventions en matière de francisation, accroître l'efficacité du système et optimiser la capacité d'accueil des services sur le plan gouvernemental. Notons que la première mesure vise l'apprentissage du français en entreprise au moyen d'actions telles que :

Nouvelles formules de cours qui combinent l'autoformation en ligne et des cours en entreprise; [p]rojets pilotes de cours en ligne avec tuteurs à distance pour les travailleurs; [r]enouvellement des ententes et promotion des deux centres d'auto-apprentissage avec activités ciblées pour les travailleurs; [p]lus de projets en partenariat pour offrir plus d'heures de cours (syndicats, comités sectoriels, Emploi-Québec, OQLF, etc.) [...]; [i]nstaurer d'un crédit d'impôt remboursable pour la francisation (MICC, 2008a : 9).

Dans les années 2010, le gouvernement a poursuivi l'élaboration de mesures visant la bonification des services de francisation offerts tout en maintenant l'objectif de favoriser le plus possible l'intégration professionnelle des immigrants. En novembre 2015, la nouvelle Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion, intitulée *Ensemble, nous sommes le Québec*, a été dévoilée. Le français, langue commune, est au cœur de cette politique, qui repose sur trois prémisses :

L'immigration joue un rôle important pour accroître la prospérité du Québec et la vitalité du français; [d]es pratiques plus efficaces de sélection, de francisation et d'intégration des personnes immigrantes favoriseront leur pleine participation à la vie collective; [l]a pleine participation des personnes de toutes origines, en conformité avec les valeurs démocratiques du Québec, est un droit et une responsabilité. (MIDI, 2015e : 5)

En vertu de cette politique, le gouvernement entend poursuivre et intensifier les actions posées en matière de francisation afin de favoriser le plus possible la participation, l'inclusion et l'intégration socioéconomique des nouveaux arrivants.

1.3. OFFRE DE FRANCISATION GOUVERNEMENTALE : DÉFINITIONS ET OBJECTIFS

L'article 3.2.4 de la Loi sur l'immigration au Québec précise qu'en vertu du programme d'intégration, le ou la ministre « dispense et assume la mise en œuvre des services d'intégration linguistique consistant en des services d'apprentissage de la langue française et d'initiation à la vie québécoise » (RLRQ, chapitre I-0.2, art. 3.2.4). Dans le contexte de l'adoption de la Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion, le MIDI a défini l'objectif général poursuivi par ses services de francisation. Ainsi, les différentes formules de cours visent :

[...] à la fois l'apprentissage et l'utilisation du français comme langue commune d'intégration et de cohésion sociale, de même que la connaissance des valeurs démocratiques et des repères socioculturels de la société québécoise, afin de permettre à la personne immigrante de communiquer efficacement dans différentes sphères de la vie collective, de trouver un emploi à la hauteur de ses compétences, de se maintenir en emploi, d'accéder à la formation professionnelle et de renforcer son autonomie dans ses démarches d'intégration à la société québécoise. (MIDI, 2016a : 62)

Le MIDI a également défini les notions de « francisation », de « francisation à visée professionnelle » et de « francisation qualifiante ». La francisation est un « processus par lequel une personne non francophone apprend et adopte le français comme langue d'usage normal et habituel dans différents domaines de la vie sociale ». La francisation à visée professionnelle permet, quant à elle, « d'acquérir les compétences langagières nécessaires à la recherche d'emploi et au maintien en emploi au Québec ». La francisation qualifiante vise plutôt « la maîtrise du français oral ou écrit appropriée à l'exercice d'un métier ou d'une profession. Elle comprend notamment l'acquisition de compétences langagières spécifiques au domaine d'emploi visé et facilite l'accès aux ordres professionnels » (MIDI, 2015b : 5). En plus du MIDI, le MEES donne aussi des services de francisation.

À l'époque où les cours de francisation étaient offerts dans les COFI, c'est la notion de « première francisation » qui avait cours :

Jusqu'en 1998, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) utilisait l'expression « première francisation » pour désigner une formation linguistique de premier établissement qui visait à rendre la personne apte à poursuivre de manière autonome ses apprentissages. Cette désignation laissait supposer la nécessité ou la possibilité d'une deuxième, même d'une troisième francisation. (TRÉAQFP, 2007 : 5)

L'expression n'a plus été retenue en 1998 à la suite d'une recommandation formulée dans le rapport du Groupe de travail, qui préconisait d'« abandonner purement et simplement la notion de première francisation, peu porteuse d'une intégration réussie et des actions gouvernementales en francisation » (Groupe de travail externe sur la révision de l'offre de service en francisation, 1998 : 25). Dans ce rapport, la francisation est plutôt considérée comme « un processus continu de formation » où il apparaît « impossible de distinguer ce qui ne relèverait que de la première francisation, circonscrite dans le temps, par rapport à la seconde » (*loc. cit.*). La notion de « première francisation » n'a toutefois pas été complètement évacuée du discours public pour désigner la francisation offerte par le MIDI.

Enfin, selon le Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec, qui sert de référentiel commun en matière de francisation :

L'objectif poursuivi par le service de francisation dans le Régime [pédagogique de la formation générale des adultes (section 1.3)] est d'apporter un soutien linguistique à toute personne immigrante pour permettre à cette dernière, si elle le désire, de réaliser un projet de formation en milieu francophone. (MICC et MELS, 2011b : 6)

1.3.1. Catégories d'immigration et exigences relatives au français

Le partage des responsabilités entre les gouvernements du Québec et du Canada pour le processus d'immigration n'est pas énoncé dans le droit constitutionnel canadien. Toutefois, au fil des différentes ententes signées entre les deux ordres de gouvernement, un partage des compétences s'est concrétisé : « En vertu de l'Accord Canada-Québec, le Québec est seul responsable de la sélection des personnes immigrantes désirant s'y établir, tandis que le Canada est seul responsable de leur admission au pays » (MIDI, 2016a : 43). Deux ensembles de catégories d'immigration sont définis selon la durée : l'immigration permanente et l'immigration temporaire.

1.3.1.1. Immigration permanente

Le gouvernement du Canada a établi trois catégories pour l'immigration permanente : l'immigration économique, le regroupement familial et les personnes réfugiées ou en situation semblable.

La première catégorie, l'immigration économique, est une composante majeure de l'immigration au Québec. La sélection des candidats de cette catégorie répond à trois objectifs principaux :

[...] la maximisation des retombées économiques découlant de l'établissement permanent de personnes immigrantes dans les différentes régions du Québec; l'augmentation de la proportion de l'immigration francophone; la gestion plus efficace des volumes d'immigration en fonction des besoins et de la capacité d'accueil du Québec ainsi que de la capacité des personnes immigrantes à s'intégrer avec succès au Québec. (MIDI, 2016a : 37)

La catégorie de l'immigration économique regroupe les sous-catégories des travailleurs qualifiés, des aides familiaux résidants, des entrepreneurs, des travailleurs autonomes et des investisseurs.

Les personnes de la sous-catégorie des travailleurs qualifiés peuvent être sélectionnées en vertu du Programme régulier des travailleurs qualifiés, qui vise à répondre « aux besoins du Québec en sélectionnant des candidates et des candidats jeunes dont le domaine de formation offre de bonnes perspectives d'emploi et qui maîtrisent le français » (*ibid.* : 38). Dans ce programme, la sélection est opérée selon un système de pointage. La grille de pointage est composée de neuf facteurs, dont celui des connaissances linguistiques, qui figure parmi les trois principaux (avec l'âge et le domaine de formation¹⁰) (*ibid.* : 37-38). En fait, à l'exception des aides familiaux résidants, toutes les sous-catégories de l'immigration économique ont en commun l'âge, le domaine de formation et les connaissances linguistiques parmi les facteurs de sélection. Les compétences en compréhension et en production sont évaluées, tant à l'oral qu'à l'écrit. Une personne candidate peut obtenir un maximum de 22 points grâce à ses connaissances linguistiques.

10. La Liste des domaines de formation, adoptée en octobre 2009, détermine le pointage des différents domaines de formation en tenant compte des perspectives d'emploi au Québec. Le pointage pour le domaine de formation est déterminé « selon que le diplôme est obtenu à l'étranger ou au Québec, ou encore selon que le diplôme est assimilable à un diplôme québécois, dans le cas d'un arrangement de reconnaissance mutuelle, de l'admissibilité à une profession ou un métier réglementé ou d'un diplôme canadien » (MIDI, 2016a : 42).

Depuis le 1^{er} août 2013, les candidats peuvent gagner des points pour leur connaissance du français s'ils ont atteint, résultats à l'appui¹¹, le niveau intermédiaire avancé de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes, soit le niveau 7 sur 12 (MIDI, 2016a : 42). Puis, le 8 mars 2017, le MIDI a modifié la pondération de la grille de sélection des travailleurs qualifiés. Les compétences en production et en compréhension orales permettent d'obtenir jusqu'à sept points, alors que les compétences écrites peuvent générer un point¹². De plus :

[...] le pointage attribué à certains domaines de formation a été abaissé; les candidats ayant un niveau de scolarité secondaire professionnel ou postsecondaire technique et détenant une formation [recherchée] au Québec n'obtiennent plus de points supplémentaires; le seuil éliminatoire d'employabilité et le seuil de passage à la grille de sélection ont été haussés¹³.

Le seuil de passage à l'examen préliminaire et en sélection est de 50 points pour les candidats sans conjoint et de 59 points pour ceux avec conjoint¹⁴. L'atteinte de ce seuil permet l'obtention d'un certificat de sélection du Québec (CSQ).

Les travailleuses et travailleurs temporaires spécialisés en emploi ainsi que les étudiantes et étudiants étrangers diplômés du Québec peuvent également être sélectionnés dans la catégorie des travailleurs qualifiés grâce au Programme de l'expérience québécoise. L'accès à ce programme est défini par des conditions réglementaires à satisfaire, dont l'atteinte du niveau intermédiaire avancé en français oral de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français¹⁵.

Depuis le 30 novembre 2014, le gouvernement fédéral a apporté des modifications au Programme des aides familiaux du Canada, lesquelles font en sorte qu'une personne établie à l'étranger qui souhaite travailler au Québec à titre d'aide familial ne peut plus utiliser ce programme. Voici ce que conseille le MIDI à la personne dans une telle situation :

-
11. Depuis décembre 2011, pour obtenir des points à la grille de sélection pour la connaissance du français, les candidats de la sous-catégorie des travailleurs qualifiés doivent « présenter une attestation des résultats d'un test standardisé de compétences langagières » (*loc. cit.*).
 12. MIDI, *Grille synthèse des facteurs et critères applicables à la sélection des travailleurs qualifiés*, 2017, [En ligne]. [<https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/Grille-synthese.pdf>] (Consulté le 16 mars 2017).
 13. MIDI (2017, 8 mars), *Changements à la pondération de la grille de sélection des travailleurs qualifiés*. [En ligne]. [<https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/informations/actualites/actualites-2017/changements-grille-selection.html>] (Consulté le 9 mars 2017).
 14. MIDI, *Grille synthèse des facteurs et critères applicables à la sélection des travailleurs qualifiés*, 2017, [En ligne]. [<https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/Grille-synthese.pdf>] (Consulté le 16 mars 2017).
 15. Le cas échéant, l'époux ou le conjoint de fait inclus dans la demande « n'a aucune exigence de sélection à satisfaire ». MIDI, *Traitement de la demande*, 2016, [En ligne]. [<http://www.midi.gouv.qc.ca/fr/presse/communiques/com20160307.html>] (Consulté le 31 mai 2017).

Vous devez plutôt avoir recours au Programme des travailleurs étrangers temporaires – Postes à bas salaire et suivre les démarches pour les personnes offrant des soins à domicile. Cependant, si vous êtes déjà admise au Canada dans le cadre de l'ancien programme des aides familiaux résidants (PAFR), vous conservez les droits que vous confère ce programme. Vous pouvez également prolonger votre séjour chez le même employeur ou changer d'employeur si vous respectez toutes les conditions du programme¹⁶.

Pour être admissible au Programme des entrepreneurs, un candidat doit disposer de 300 000 \$ CA et :

[...] avoir une expérience dans l'exploitation d'une entreprise d'au moins deux ans acquise au cours des cinq années précédant la date de présentation de [sa] demande au sein d'une entreprise (agricole, industrielle ou commerciale) rentable et licite dont [le candidat] contrôl[e], seul ou avec [son] époux ou conjoint de fait qui [l']accompagne, au moins 25 % des capitaux propres¹⁷.

Le Programme des entrepreneurs comprend deux volets : Aptitudes à réaliser un projet d'affaires et Acquisition d'une entreprise au Québec. L'évaluation des candidatures au programme tient aussi compte d'autres facteurs tels que les qualités personnelles et les connaissances sur le Québec. Selon le volet choisi, les démarches amorcées visant l'acquisition d'une entreprise au Québec ou les aptitudes à réaliser un projet d'affaires peuvent également faire partie des facteurs de sélection.

À leur arrivée au Québec, les candidats à ce programme doivent remplir les deux conditions suivantes, et ce, durant l'une des trois premières années suivant l'obtention de la résidence permanente :

[C]réer ou acquérir, en tout ou en partie, une entreprise agricole, commerciale ou industrielle établie au Québec dont [le candidat] détien[t] au moins 25 % des capitaux propres, ce pourcentage devant valoir au moins 100 000 \$ CAN, et qui emploiera de façon permanente et pour un minimum de 30 heures par semaine un résident du Québec autre que [le candidat] et les membres de [sa] famille qui [l']accompagnent. L'entrepreneur agricole est soustrait de l'obligation de créer ou maintenir un emploi à temps plein; participer à la gestion et aux opérations quotidiennes de l'entreprise¹⁸.

Les personnes qui immigreront à titre de travailleurs autonomes viendront s'établir au Québec et créeront leur propre emploi en exerçant un métier ou une profession à leur compte. Pour être admissibles, les candidats doivent notamment disposer d'un avoir net minimal de 100 000 \$ CA et posséder une expérience de travail d'au moins deux ans à leur compte dans la profession ou le métier qui sera exercé au Québec. L'évaluation des candidatures porte aussi sur d'autres facteurs tels que les qualités personnelles et la connaissance du Québec¹⁹.

16. MIDI, *Aide familiale résidente : programme des aides familiaux du Canada*, 2016, [En ligne]. [<https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/travailleurs-temporaires/obtenir-autorisations/aide-familiale/index.html>] (Consulté le 25 septembre 2017).

17. MIDI, *Programme des entrepreneurs*, 2016, [En ligne]. [<https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/gens-affaires/demande-immigration/trois-programmes/entrepreneurs.html>] (Consulté le 28 février 2017).

18. *Loc. cit.*

19. MIDI, *Programme des travailleurs autonomes*, 2016, [En ligne]. [<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/gens-affaires/demande-immigration/trois-programmes/travailleurs-autonomes.html>] (Consulté le 28 février 2017).

Une dernière sous-catégorie complète l'ensemble de l'immigration économique au Québec : celle des investisseurs. Les personnes qui souhaitent être sélectionnées au moyen du Programme des investisseurs doivent entre autres disposer d'un avoir net d'au moins 1 600 000 \$ CA²⁰. Il faut aussi :

Avoir une expérience en gestion soit dans une entreprise agricole, commerciale ou industrielle licite, soit dans une entreprise professionnelle licite dont le personnel, [...] excluant [le candidat], y occupe au moins l'équivalent de deux emplois à plein temps, soit pour un organisme international ou un gouvernement, l'un de ses ministères ou organismes²¹.

De plus, les candidats doivent s'engager à s'établir au Québec et signer une convention d'investissement de 800 000 \$ CA au moyen d'une société de fiducie ou d'un courtier autorisés à participer au programme²².

Si la sélection des candidats à l'immigration économique constitue une prérogative du gouvernement du Québec, le gouvernement du Canada est responsable de la sélection des personnes pour la réunification familiale²³, de la reconnaissance du statut de réfugié à l'étranger et de l'octroi du droit d'asile au pays (MIDI, 2016a : 26).

Ce qui nous amène à la deuxième catégorie d'immigration : le regroupement familial. Les citoyens ou résidents permanents âgés de 18 ans et plus peuvent parrainer des membres de leur famille et ainsi leur permettre de venir s'établir au Canada. Les proches parents pouvant être parrainés sont :

[...] l'époux, le conjoint de fait ou le partenaire conjugal du répondant; un enfant à charge du répondant; le père ou la mère du répondant; une personne que le répondant a l'intention d'adopter; et d'autres membres de la famille du répondant tels que définis par le règlement²⁴.

Le parrain (aussi appelé le garant) doit alors signer un contrat avec le MIDI l'engageant à pourvoir financièrement aux besoins essentiels²⁵ de la personne parrainée²⁶. La durée de l'engagement varie selon l'âge du garant et la nature de la relation qu'il entretient avec la personne parrainée.

20. L'avoir ne peut pas comprendre des sommes reçues par donation moins de six mois avant le dépôt de la demande. MIDI, *Programme des investisseurs*, 2016, [En ligne]. [<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/gens-affaires/demande-immigration/trois-programmes/investisseurs/>] (Consulté le 28 février 2017).

21. *Loc. cit.*

22. *Loc. cit.*

23. Le gouvernement du Québec fixe les conditions du parrainage et assume la réception et le suivi des engagements du gouvernement fédéral en matière de regroupement familial. Si des normes financières sont exigées par le gouvernement du Canada, le Québec aura la responsabilité de les déterminer (MIDI, 2016a : 26).

24. CANADA, *Parrainage d'enfants adoptés et autres membres de la parenté : guide du répondant (IMM 5196)*, 2017, [En ligne]. [<http://www.cic.gc.ca/francais/information/demandes/guides/5196FTOC.asp>] (Consulté le 28 février 2017).

25. Les besoins essentiels sont : la nourriture, les vêtements, les services publics, les articles personnels, le logement, le combustible, les articles ménagers de même que des soins médicaux non couverts par l'assurance maladie publique tels que les soins des dents et des yeux (*loc. cit.*).

26. L'engagement précise aussi que le requérant ou ses enfants à charge ne feront pas de demande d'aide sociale. Les obligations du parrain envers les personnes parrainées entrent en vigueur dès l'arrivée de celles-ci au Canada. Il importe également de préciser que « l'engagement est inconditionnel et [qu']il n'est pas possible d'y mettre fin. L'octroi de la citoyenneté canadienne, le divorce, la séparation, la rupture d'une union, la détérioration de la situation financière ou le déménagement dans une autre province n'annulent en aucun cas l'engagement » (*loc. cit.*).

Enfin, la dernière catégorie d'immigration, soit celle des personnes réfugiées²⁷ ou en situation semblable²⁸, comprend les sous-catégories des personnes réfugiées prises en charge par l'État, des personnes réfugiées parrainées, des personnes réfugiées reconnues sur place (et les membres de leur famille) ainsi que celle des personnes admises pour des raisons humanitaires.

Les personnes réfugiées prises en charge par l'État se trouvent à l'extérieur du Canada et ont été sélectionnées et admises au Québec comme personnes réfugiées ou en situation semblable. Le programme de parrainage collectif permet à des personnes morales, à des groupes de personnes²⁹ ou à un groupe formé d'une personne morale et d'un résident du Québec de s'engager, pour une durée déterminée, à subvenir aux besoins essentiels d'une personne réfugiée ou en situation semblable³⁰.

Une personne reconnue réfugiée sur place se dit :

[...] d'une personne à qui l'asile a été conféré par le gouvernement du Canada alors qu'elle se trouvait déjà au Québec ainsi que de l'épouse ou l'époux, la conjointe ou le conjoint de fait ou la personne à la charge d'une personne réfugiée reconnue sur place, mais qui n'ont pas le statut de réfugié (membre de la famille d'un réfugié reconnu sur place) qui est compris dans la demande de résidence, que la personne réside au Québec ou à l'étranger. (MIDI, 2016a : 56)

Enfin, en vertu du Règlement sur la sélection des ressortissants étrangers, le MIDI peut sélectionner des personnes au Québec ou à l'étranger pour les raisons humanitaires suivantes : « liens familiaux et affectifs avec un résident ou un candidat sélectionné par le Québec; personne déjà intégrée au Québec; risque pour la sécurité physique ou préjudice grave en cas de retour dans le pays d'origine » (*ibid.* : 58)³¹. Le Québec a la responsabilité exclusive de la sélection des réfugiés à l'étranger et de la gestion du parrainage collectif (*ibid.* : 57).

27. Le statut de réfugié au Canada est déterminé selon les critères de la Convention relative au statut des réfugiés (communément appelée la convention de Genève), signée en 1951, et du protocole de New York, adopté en 1967, qui limite les restrictions temporelles et géographiques précisées initialement dans la convention de Genève. Le Canada protège également les « personnes qui, en vertu de la Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels et inhumains ou dégradants, seraient, par leur renvoi, exposées au risque d'être soumises à la torture ou à des traitements ou peines cruels et inusités » (MIDI, 2016a : 56).

28. Conformément au Programme de rétablissement des réfugiés et des personnes visées par des considérations humanitaires, le Canada définit trois catégories de réfugiés : la catégorie des réfugiés au sens de la Convention outre-frontières, la catégorie de personnes de pays d'accueil et la catégorie de personnes de pays source (Becklumb, 2008 : en ligne).

29. Soit au nombre de deux à cinq.

30. Par exemple, une grande partie des personnes réfugiées syriennes accueillies en 2015 et en 2016 ont été reçues au Québec en vertu du programme de parrainage collectif. MIDI, *Depuis le 27 janvier 2017, le Ministère ne reçoit plus aucune nouvelle demande de parrainage*, 2017, [En ligne]. [<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/informations/accueil-refugies-syriens/>] (Consulté le 30 janvier 2017).

31. À ce titre, le MIDI a mis en place un programme spécial de parrainage humanitaire pour les Québécoises et Québécois affectés par le séisme qui a frappé Haïti en janvier 2010. MIDI, *Séisme en Haïti : programme de parrainage*, 2016, [En ligne]. [<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/informations/haïti-parrainage.html>] (Consulté le 1^{er} mars 2017).

1.3.1.2. Travailleurs temporaires et étudiants étrangers

Les employeurs qui n'arrivent pas à pourvoir des postes vacants avec la main-d'œuvre présente au Québec peuvent recourir à l'immigration temporaire de travailleuses et de travailleurs étrangers. Ces travailleurs temporaires sont engagés pour exercer des professions, qu'elles soient spécialisées ou non. La présence d'immigrants temporaires au Québec est importante. Selon une enquête dont le volet quantitatif est basé sur un échantillon représentatif des personnes résidant sur l'île de Montréal et ayant immigré il y a moins de cinq ans, « 66 % des répondants nouveaux arrivants à Montréal ont un statut temporaire » (IRIPI, 2017 : 5).

De plus, des étudiantes et des étudiants étrangers viennent poursuivre leurs études au Québec :

Le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, de concert avec différents partenaires, travaille activement à les attirer et à les retenir. En outre, les étudiantes et les étudiants occupent fréquemment des emplois à temps partiel, ce qui répond à un besoin de main-d'œuvre supplémentaire, en particulier dans le secteur du commerce et des services. (MIDI, 2016a : 21)

1.3.1.3. Répartition de l'immigration permanente selon les catégories d'immigration

Selon des données de l'Enquête nationale auprès des ménages (ENM) de 2011, la proportion des personnes issues de l'immigration³² dans la population totale du Québec est de 12,6 % (MIDI, 2014c : 29).

À titre indicatif, entre 2006 et 2015³³ (soit une période de dix ans), le Québec a accueilli 496 607 immigrants. Sur l'ensemble de ces immigrants, 66,4 % (329 819) sont issus de l'immigration économique, 21,4 % (106 246) font partie de la catégorie du regroupement familial, 10,6 % (52 629) ont été choisis à titre de réfugiés et 1,6 % (7 883) sont des demandeurs non reconnus du statut de réfugié et des cas d'ordre humanitaire (MIDI, 2016f : 37). Parmi l'ensemble des personnes sélectionnées dans la catégorie de l'immigration économique (329 819), 87,9 % (289 827) sont des travailleurs qualifiés (*ibid.* : 39).

32. C'est-à-dire la population immigrée. Le *Dictionnaire de l'Enquête nationale auprès des ménages* définit une personne immigrée comme suit : « Personne ayant le statut d'immigrant reçu au Canada, ou l'ayant déjà eu. La plupart des immigrants sont nés à l'extérieur du Canada, mais un petit nombre d'entre eux sont nés au Canada » (Statistique Canada, 2016 : en ligne, cité dans ISQ, 2014 : 29).

33. Le MIDI précise que les données pour 2014 et 2015 sont préliminaires (MIDI, 2016e : 37).

1.3.1.4. Rétention des immigrants au Québec

Selon des données du MIDI, « sur l'ensemble des 490 909 personnes immigrantes admises au Québec de 2005 à 2014, 367 049 étaient déclarées présentes au Québec en janvier 2016, ce qui correspond à un taux de présence de 74,8 % » (MIDI, 2016e : 7). Mesuré annuellement entre 2012 et 2015, ce taux de présence varie entre 75,5 % et 75,9 % (MICC, 2013a : 7; 2013b : 7; MIDI, 2014a : 7; 2015a : 7). Parmi toutes les personnes admises entre 2005 et 2014 et présentes au Québec en janvier 2016 (367 049), 273 201 (74,4 %) résidaient dans la région métropolitaine de Montréal³⁴ et 216 370 (58,9 %) habitaient dans la région de Montréal (MIDI, 2016e : 31).

Le taux de présence varie toutefois selon les catégories d'immigration. Sur l'ensemble des immigrants de la catégorie de l'immigration économique admis entre 2005 et 2014 (326 184), 231 057 (70,8 %) étaient présents au Québec en janvier 2016. Les taux de présence³⁵ chez les travailleurs qualifiés, les entrepreneurs, les travailleurs autonomes et les investisseurs sont respectivement de 74,7 % (216 956 sur 290 276), de 63,4 % (1 315 sur 2 073), de 66,1 % (732 sur 1 108) et de 19,6 % (4 697 sur 23 958) (MIDI, 2016e : 22-24). En outre, parmi tous les immigrants admis entre 2005 et 2014 (490 909), 298 085 (60,7 %) ont déclaré connaître le français³⁶. Sur l'ensemble de ces immigrants qui connaissent le français (298 085), 233 768 (78,4 %) étaient toujours présents au Québec en janvier 2016. De ces 233 768 personnes qui ont déclaré connaître le français, 168 702 (72,2 %) sont issues de la catégorie de l'immigration économique, 43 795 (18,7 %) font partie du regroupement familial, 17 266 (7,4 %) sont des réfugiés ou des personnes en situation semblable et 4 005 (1,7 %) se classent parmi les « autres immigrants³⁷ » (*ibid.* : 28).

1.3.1.5. Connaissance déclarée du français

Le MIDI recueille des données relatives à la connaissance du français des immigrants. Toutefois, depuis 2011, des tests standardisés de compétences langagières sont devenus obligatoires, une mesure qui touche uniquement les candidats de la catégorie de l'immigration économique. En effet, explique le MIDI :

Dès 2007, le Ministère a encouragé, sur une base incitative, ces candidats à démontrer leurs compétences linguistiques en français en soumettant, à l'appui de leur demande d'immigration, les résultats de tests standardisés reconnus par le Ministère. Depuis le 6 décembre 2011, les tests standardisés de compétences linguistiques sont devenus **obligatoires** pour tous les candidats du programme régulier des *travailleurs qualifiés* à l'immigration qui souhaitent obtenir les points prévus à la grille de sélection. Pour le français, l'obligation s'applique aux requérants principaux et aux conjoints alors que pour l'anglais, seuls les requérants principaux sont visés. Les enfants accompagnant leurs parents dans la demande d'immigration sont exemptés de cette nouvelle

34. La région métropolitaine de Montréal regroupe les régions de Montréal et de Laval ainsi que l'agglomération de Longueuil (*ibid.* : 31).

35. Pour les personnes admises de 2005 à 2014 et déclarées présentes au Québec en janvier 2016.

36. Les immigrants sont appelés à déclarer s'ils connaissent le français et l'anglais au moment de leur admission au Québec (MIDI, 2016e : 14).

37. Les « autres immigrants » comprennent « diverses catégories particulières d'immigrants admis pour des motifs humanitaires ou d'intérêt public » (MIDI, 2016b : 9).

exigence. Depuis le 10 octobre 2013, les tests standardisés de compétences linguistiques ont aussi été rendus **obligatoires** pour les candidats des programmes gens d'affaires à l'immigration qui souhaitent obtenir les points prévus à la grille de sélection. (MIDI, 2014b : 283)

Parmi les immigrants admis au Québec de 2012 à 2016³⁸, 28,4 % ont déclaré connaître le français uniquement et 27,6 %, le français et l'anglais. Ainsi, selon le MIDI, plus de la moitié (56,0 %) des immigrants admis au cours de cette période ont déclaré connaître le français. Toujours de 2012 à 2016, la proportion d'immigrants admis ayant déclaré connaître l'anglais seulement s'est élevée à 19,0 %, alors que 24,7 % ne connaissaient ni le français ni l'anglais. Pour chacune des années prises en compte, la proportion d'immigrants admis ayant déclaré connaître le français a été de 61,6 % en 2012, 57,3 % en 2013, 58,6 % en 2014, 55,5 % en 2015 et 46,7 % en 2016 (MIDI, 2017f : 25).

Dans l'ensemble, les hommes sont proportionnellement plus nombreux que les femmes à déclarer connaître le français au moment de leur admission (56,9 % comparativement à 55,1 % pour la période de 2012 à 2016) (*ibid.* : 28; 31). La catégorie de l'immigration économique regroupe la proportion la plus importante d'individus qui déclarent connaître le français au moment de leur admission (62,9 % pour la période de 2012 à 2016) (*ibid.* : 34). Cette proportion est encore plus élevée dans la sous-catégorie des travailleurs qualifiés (73,3 %), mais s'avère très faible au sein de celle des investisseurs (5,1 %) et des aides familiaux (3,2 %) (*ibid.* : 43; 49; 55). Pour chacune des années prises en compte, la proportion d'immigrants admis au sein de la catégorie des travailleurs qualifiés et ayant déclaré connaître le français a été de 75,9 % en 2012, 72,3 % en 2013, 75,4 % en 2014, 78,3 % en 2015 et 64,4 % en 2016 (*ibid.* : 43).

Rappelons que depuis décembre 2011, les travailleurs qualifiés doivent passer des tests standardisés de français s'ils désirent obtenir les points prévus à la grille de sélection concernant cette compétence. Il est possible que la proportion d'immigrants connaissant le français ait été surévaluée jusqu'à la passation de ces tests. C'est du moins la conclusion de Ferretti, sur la base d'un rapport du Vérificateur général du Québec :

Il faut ici noter que la proportion d'immigrants connaissant le français semble avoir été surévaluée jusqu'en 2011. Dans son rapport pour l'année 2010-2011, le Vérificateur général du Québec soulignait les lacunes majeures et les nombreuses erreurs dans l'attribution des points de la grille de sélection des immigrants. Il notait qu'entre 40 et 57 % des dossiers d'immigration comportaient des erreurs notamment dans l'attribution des points pour la connaissance du français et de l'anglais, qui était laissée à la discrétion du conseiller à l'immigration au terme de l'entrevue avec le candidat. Le Vérificateur général donnait ainsi l'exemple d'un dossier qui s'était vu attribuer 6 points sur 16 pour la connaissance du français alors que l'entrevue s'était passée presque entièrement en anglais et que le candidat comprenait « à peine » le français. (Ferretti, 2016 : 10)

38. Données préliminaires pour 2016.

Entre 2012 et 2016, les immigrants admis dans le cadre du programme de regroupement familial ainsi que les réfugiés et les personnes en situation semblable étaient proportionnellement moins nombreux à connaître le français que ceux issus de l'immigration économique. La catégorie du regroupement familial compte 46,9 % d'immigrants ayant déclaré connaître le français au moment de leur admission. Plus des trois quarts (77,3 %) des immigrants admis en vertu du programme de regroupement familial sont des époux, des conjoints ou des partenaires (MIDI, 2017f : 61). Enfin, la catégorie des réfugiés et des personnes en situation semblable est celle qui compte la proportion la plus faible d'individus déclarant connaître le français à leur admission (32,0 %) (*ibid.* : 70). Ce pourcentage est plus élevé pour les réfugiés reconnus sur place (56,3 %) que pour ceux qui sont pris en charge par l'État (17,9 %) ou qui sont parrainés (9,1 %) (*ibid.* : 79; 85; 91).

On constate ainsi que la proportion de nouveaux arrivants qui déclarent connaître le français varie beaucoup selon les catégories d'immigration et même selon les sous-catégories auxquelles appartiennent ces personnes. Dans l'ensemble, de 2012 à 2016, 44,0 % des immigrants n'avaient aucune connaissance du français au moment de leur admission. Cette proportion est plus élevée pour ceux de la catégorie du regroupement familial (53,1 %) ainsi que chez les réfugiés et les personnes en situation semblable (68,0 %) (*ibid.* : 25; 61; 63; 70). Les besoins en francisation apparaissent par conséquent encore plus importants pour les personnes admises au sein de ces deux dernières catégories.

1.4. DÉFINITION DE L'INTÉGRATION PROFESSIONNELLE

Les études sur l'immigration au Québec utilisent différents termes (*intégration économique, intégration en emploi, insertion économique, insertion professionnelle*) pour traiter de la question de l'accès des immigrants au marché du travail, sans nécessairement les définir. Dans cette étude, l'usage du terme *intégration* sera privilégié.

Insertion et *intégration* sont des termes ayant un sens très rapproché et pouvant être considérés comme équivalents. *Le grand dictionnaire terminologique* (GDT) définit d'ailleurs l'insertion professionnelle comme suit : « Intégration du marché du travail par l'obtention d'un emploi stable. [...] Bien que les termes *insertion à l'emploi* et *insertion en emploi* soient répandus dans l'usage, il est préférable d'utiliser *insertion professionnelle*³⁹ ». Quoi qu'il en soit, le terme *intégration* est celui qui semble privilégié dans les documents du gouvernement du Québec se rapportant à l'immigration.

Le MIDI définit ainsi l'intégration :

Processus par lequel une personne immigrante en vient à participer pleinement à sa société d'accueil et à s'épanouir selon son potentiel et ses aspirations. L'intégration repose sur l'engagement partagé, soit l'engagement collectif de la société à inclure les personnes de toutes origines et à soutenir l'intégration des personnes immigrantes ainsi

39. OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE (2001), « Insertion professionnelle », *Le grand dictionnaire terminologique*, [En ligne]. [http://www.gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8367434] (Consulté le 26 septembre 2017).

que l'engagement individuel de chacune et de chacun à prendre part activement à la vie québécoise dans le respect du cadre civique commun. L'intégration est un processus transitoire, multidimensionnel, multifactoriel et diversifié, qui s'échelonne sur des périodes de temps variables selon les personnes. (MIDI, 2015b : 7)

Dans sa déclaration de principes, la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI) considère que l'intégration est :

[...] un processus complexe puisque : [m]ultidimensionnel : linguistique, économique, social, politique et religieux; [b]idirectionnel : engage la personne réfugiée et immigrante et sa famille, les membres et les institutions de la société d'accueil; [g]raduel : étape par étape; [c]ontinu : un processus qui n'est jamais terminé; [i]ndividuel : selon le rythme et l'histoire de chacun; encadré : par le sociétal et le familial (TCRI, 2002 : en ligne).

Tout en considérant que l'intégration forme un tout composé de différentes dimensions (linguistique, économique, culturelle, politique) interreliées entre elles, la présente étude s'intéresse plus particulièrement à l'intégration professionnelle des immigrants en lien avec l'offre gouvernementale de services en francisation. Dans ce cas, l'intégration professionnelle renvoie non pas uniquement au fait d'accéder à un emploi, quel qu'il soit⁴⁰, mais davantage au degré de correspondance entre le profil professionnel et l'emploi occupé. La TCRI considère d'ailleurs qu'un indicateur pouvant être utilisé pour apprécier l'intégration sur le plan économique est le fait de « pouvoir obtenir et effectuer un travail de qualité en lien avec ses compétences et basé sur le principe de reconnaissance des acquis » (TCRI, 2002 : en ligne). La notion d'« intégration professionnelle » renvoie ainsi à l'adéquation entre l'emploi, la qualification et les aspirations individuelles.

1.5. OBJECTIFS EN MATIÈRE DE MAÎTRISE DE LA LANGUE

L'offre gouvernementale en francisation pour les immigrants adultes vise l'atteinte d'une autonomie langagière permettant d'être fonctionnel en société et l'acquisition de connaissances nécessaires pour poursuivre des études ou intégrer le marché du travail. On peut cependant se questionner sur le niveau de compétence requis pour atteindre ces objectifs.

Il convient ici de circonscrire ce que signifie le principe de la maîtrise de la langue. À ce sujet, le CSLF a déjà produit un document de réflexion dans lequel il propose la définition suivante :

savoir s'exprimer oralement : savoir manier une langue claire et riche en respectant les normes qui la régissent (sur les plans phonologique, morphologique, lexical et syntaxique), en tenant compte du contexte social de la prise de parole et en s'adaptant à la situation de communication;

savoir interpréter une production orale : être capable de comprendre un message transmis oralement suivant les normes qui régissent la langue parlée, en tenant compte du contexte social de la prise de parole et en s'adaptant à la situation de communication;

40. Selon la perspective retenue pour la présente recherche, il s'agit plutôt d'une intégration économique.

savoir produire un texte écrit : savoir manier une langue claire et riche en respectant les normes qui la gouvernent à l'écrit (syntaxe de l'écrit, orthographe grammaticale et orthographe lexicale, lexique associé à l'usage de la langue écrite); une langue qui respecte les caractéristiques des différents types de textes ainsi que les règles de cohérence textuelle;

savoir interpréter un texte écrit : être en mesure de comprendre des textes rédigés suivant les normes qui régissent la langue écrite dans son usage contemporain (y compris l'usage littéraire et, dans une certaine mesure, les usages plus spécialisés). (CSLF, 2009 : 5)

Le degré de maîtrise du français à atteindre afin d'être en mesure de poursuivre des études ou de travailler est une question complexe. Les immigrants forment un ensemble hétérogène et plusieurs facteurs doivent être considérés. Ces personnes ne visent pas les mêmes objectifs de compétences langagières et n'ont pas les mêmes capacités d'apprentissage. Les exigences linguistiques diffèrent par ailleurs beaucoup selon le type d'emploi occupé ou le projet de formation envisagé.

Le MIDI, le MEES ainsi que leurs partenaires ont adopté en 2011 un référentiel commun pour l'enseignement du français aux immigrants adultes. Ce référentiel est constitué de deux instruments : l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes (l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français) et le Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec (le Programme-cadre de français). L'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français décrit les compétences en français des personnes immigrantes sous forme de comportements observables. Elle est constituée de douze niveaux qui sont répartis en trois stades de quatre niveaux chacun : le stade débutant (niveaux 1 à 4), le stade intermédiaire (niveaux 5 à 8) et le stade avancé (niveaux 9 à 12). Elle permet d'informer les immigrants adultes qui apprennent le français du développement de leurs compétences dans la langue officielle et de faire reconnaître celles-ci auprès des employeurs, des organismes publics ou des établissements d'enseignement. Le Programme-cadre de français vise quant à lui l'harmonisation des contenus de formation offerts au Québec. Ainsi, il définit les objets de formation qui permettent aux personnes immigrantes d'atteindre un niveau de compétence ciblé en français (MICC et MELS, 2011b : 5).

Du point de vue gouvernemental, une réflexion a été menée afin de déterminer quel devait être l'objectif en matière de francisation à la lumière du référentiel commun. Dans son Rapport annuel de gestion 2014-2015, le MIDI affirme :

En 2014-2015, le Ministère a finalisé l'implantation du Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes pour les cours de français à temps complet et à temps partiel (voir l'indicateur 7.1.2). Ce programme vise l'atteinte du niveau 8 de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes dans toutes les compétences (production orale, compréhension orale, production écrite, compréhension écrite). L'atteinte du niveau 8 devrait permettre la poursuite en français d'études secondaires, collégiales ou universitaires de premier cycle. De plus, ce niveau correspond au seuil attendu par le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale pour faciliter l'accès des personnes immigrantes au marché du travail. (MIDI, 2015c : 29)

En outre, dans le Rapport annuel de gestion 2015-2016 du Ministère, on peut lire :

Le niveau 8 de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes est le niveau de compétence qui favorise la pleine participation, en français, à la vie collective, entre autres dans ses dimensions économique, citoyenne et culturelle (MIDI, 2016c : 43).

L'atteinte du niveau 8 permet d'acquérir les aptitudes langagières suivantes :

[Production orale] Communique de façon **autonome**, quand la **situation** est **prévisible** ou **partiellement prévisible**, dans des conversations ou des présentations **informelles** sur des **thèmes concrets** ou certains sujets d'intérêt général liés à des **besoins courants** ou particuliers à des groupes de personnes. [...]

[Compréhension orale] Comprend sans aide, quand la **situation** est **prévisible** ou partiellement prévisible, le contenu de conversations ou de discours en français standard et au débit normal portant sur des **thèmes concrets** ou sur certains sujets d'intérêt général liés à des **besoins courants** ou particuliers à des groupes de personnes. [...]

[Production écrite] Rédige un texte **formel** qui respecte les exigences de base de différents milieux (scolaires ou professionnels), malgré quelques lacunes grammaticales et orthographiques. [...]

[Compréhension écrite] Comprend **entièrement** des textes d'intérêt général de plusieurs pages dont la présentation et l'organisation facilitent la lecture ou la compréhension, malgré la présence de **phrases complexes**, de mots peu courants, d'idées implicites et de quelques ambiguïtés ou abstractions. (MICC et MELS, 2011a : 10; 38; 66; 94)

En vertu de la Loi sur la citoyenneté, les immigrants qui désirent devenir des citoyens canadiens doivent prouver qu'ils possèdent une connaissance suffisante de l'une des deux langues officielles du Canada. On entend par « connaissance suffisante » le fait d'avoir un niveau équivalent au niveau 4 en **expression orale** et en **compréhension orale**, en français ou en anglais, des niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC). Le niveau de connaissance requis est donc équivalent au niveau 4 de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français, mais pour l'expression et la compréhension orales seulement. Cela signifie que la personne peut, en français ou en anglais, satisfaire aux exigences suivantes :

[...] prendre part à des conversations quotidiennes courtes, qui portent sur des sujets courants; comprendre des instructions, des questions et des directives simples; utiliser la grammaire de base, c'est-à-dire des structures et des temps simples; démontrer [qu'elle connaît] suffisamment d'expressions et de mots courants pour répondre à des questions et [s']exprimer⁴¹.

41. CANADA, *Demande de citoyenneté canadienne en vertu du paragraphe 5(1) : adultes âgés de 18 ans et plus (CIT 0002)*, 2017, [En ligne]. [<http://www.cic.gc.ca/francais/information/demandes/guides/CIT0002FTOC.asp#langue>] (Consulté le 21 juin 2017).

Les bulletins délivrés par le MIDI ou le relevé des apprentissages remis par le MEES aux personnes qui suivent les cours de francisation en classe et qui ont atteint le niveau 4 de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français en expression et en compréhension orales sont acceptés comme une preuve de satisfaction aux exigences langagières à soumettre au moment de présenter une demande de citoyenneté⁴².

De manière générale, les candidats à l'admission à un programme offert dans un établissement collégial francophone doivent être titulaires d'un diplôme d'études secondaires (DES) ou d'un diplôme d'études professionnelles (DEP)⁴³. Les candidats qui ne correspondent pas à l'un des profils suivants doivent démontrer qu'ils possèdent un niveau de français adéquat pour faire des études au cégep : les personnes ayant étudié dans un établissement francophone au Canada, les personnes ayant étudié en France ou en Belgique, les personnes ayant étudié dans un lycée français reconnu à l'étranger homologué⁴⁴, les personnes ayant déjà présenté le résultat d'un test de connaissance du français reconnu. Ces candidats doivent alors se soumettre à un test de connaissance de la langue française⁴⁵.

En ce qui a trait à l'admission à l'université, les étudiants doivent avoir réussi l'épreuve uniforme de français (MEES, 2016b). Les candidats dont les études antérieures « n'attestent pas une connaissance de la langue française adéquate pour le programme demandé doi[vent] réussir un test de connaissance du français⁴⁶ ».

42. *Loc. cit.*

43. Les titulaires d'un DES qui n'ont pas réussi certaines matières, dont la langue d'enseignement de 5^e secondaire, pourraient se voir imposer des activités de mise à niveau. Pour être admissibles à un programme menant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC), les candidats doivent également posséder une formation jugée équivalente par le collège. Ils doivent aussi satisfaire, le cas échéant, aux conditions particulières du programme établies par le ou la ministre (dont les cours préalables) de même qu'à celles établies par le collège pour chacun de ses programmes. SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN, *Conditions d'admission*, 2017, [En ligne]. [<https://www.sram.qc.ca/diplome-etudes-collegiales/conditions-admission>] (Consulté le 23 août 2017).

44. Un candidat qui correspond à l'un des trois premiers profils peut aussi devoir se soumettre à un test de connaissance de la langue française si ses résultats scolaires dans la discipline du français à un niveau comparable (ou supérieur) à l'équivalent de la 5^e année du secondaire du Québec sont insuffisants. SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION AU COLLÉGIAL DE QUÉBEC (SRACQ), *Test de connaissance de la langue française*, 2017, [En ligne]. [<https://www.sracq.qc.ca/admission/test-connaissance-francais.aspx>] (Consulté le 8 mai 2017).

45. *Loc. cit.*

46. UDEM, CENTRE DE COMMUNICATION ÉCRITE, *Tests de français*, 2017, [En ligne]. [<http://www.cce.umontreal.ca/tcf.htm>] (Consulté le 8 mai 2017).

CHAPITRE 2 PRINCIPAUX ACTEURS DE LA FRANCISATION ET DE L'INTÉGRATION PROFESSIONNELLE

Le présent chapitre présente les rôles et responsabilités des différents acteurs en ce qui a trait à la francisation des personnes immigrantes et à leur intégration professionnelle : le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI), le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS), la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT), les organisations syndicales ainsi que l'Office québécois de la langue française (OQLF). Il y sera aussi question de la Stratégie partenariale de promotion et de valorisation de la langue française 2016-2021, intitulée *Le français, notre affaire!* (la Stratégie partenariale) et placée, au sein du ministère de la Culture et des Communications (MCC), sous la responsabilité du Secrétariat à la politique linguistique (SPL).

2.1. MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION, DE LA DIVERSITÉ ET DE L'INCLUSION

Le MIDI est le principal maître d'œuvre des actions du gouvernement du Québec en matière d'immigration. Dans la Loi sur le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, les fonctions du ou de la ministre en matière d'immigration sont énoncées comme suit :

- 1° définir des objectifs quant au nombre de ressortissants étrangers admissibles au cours d'une période donnée en tenant compte des besoins et de la capacité d'accueil de la société, dans le respect des valeurs de réunification familiale et de solidarité internationale;
- 2° informer, recruter et sélectionner les immigrants et [...] faciliter leur établissement au Québec;
- 3° veiller à la sélection des ressortissants étrangers qui désirent s'établir temporairement au Québec;
- 4° prendre les dispositions nécessaires pour que les personnes qui s'établissent au Québec acquièrent, dès leur arrivée ou même avant qu'elles ne quittent leur pays d'origine, la connaissance de la langue française et pour favoriser l'usage de cette langue par les immigrants;
- 5° favoriser l'intégration linguistique, sociale et économique des immigrants à la société québécoise. (RLRQ, chapitre M-16.1, art. 4)

Depuis près de dix ans, le MIDI reçoit la totalité de l'enveloppe budgétaire du gouvernement du Québec visant l'intégration et la francisation des immigrants⁴⁷. Il conclut des ententes de service avec les ministères engagés dans ce domaine d'intervention et collabore notamment avec le MEES et le MTESS (MIDI, 2016a : 28).

47. Depuis l'exercice financier 2008-2009 (MICC, 2008b : 11).

Le MIDI gère trois types de programmes liés à l'immigration : les programmes d'immigration, les programmes d'intégration ainsi que les programmes de francisation et d'aide financière destinés aux personnes immigrantes.

Par l'intermédiaire de ses programmes d'immigration, le MIDI :

[...] informe, recrute et sélectionne des candidats à l'immigration permanente et temporaire en fonction des besoins démographiques et économiques de la société québécoise et de sa capacité d'accueil; facilite la réunification familiale entre les résidents québécois et les membres de leur famille et s'assure du respect des engagements pris à cet égard; participe à l'effort de solidarité internationale à l'égard des réfugiés et autres personnes en situation semblable⁴⁸.

Parmi ses différents programmes d'immigration, on trouve notamment ceux des travailleurs qualifiés permanents, des travailleurs étrangers temporaires, des étudiants étrangers, des diplômés ou futurs diplômés qui souhaitent demeurer au Québec à titre permanent et de l'immigration humanitaire.

En matière d'intégration, le MIDI :

[...] [e]ncourage l'ouverture à la diversité et l'établissement de relations interculturelles harmonieuses et constructives; [o]ffre les conditions propices à l'attraction et à l'établissement durable des personnes immigrantes dans toutes les régions du Québec; [a]ccélère le processus d'intégration des personnes immigrantes dès l'étranger en les soutenant dans leurs démarches d'installation et d'intégration, de manière qu'elles puissent devenir des membres actifs de la société québécoise; [a]ide les personnes immigrantes à s'adapter à leur nouvel environnement et à mieux comprendre le fonctionnement de la société québécoise; [f]acilite l'installation des personnes réfugiées ou protégées à titre humanitaire outre-frontières; [f]avorise la pleine participation des personnes issues de l'immigration à la vie collective; [r]econnaît et soutient les organismes communautaires autonomes engagés dans ses champs de mission⁴⁹.

Les actions du Ministère en vue de favoriser l'intégration prennent principalement la forme d'un soutien financier offert à des instances territoriales (agglomération, municipalité locale ou municipalité régionale de comté), à des organismes communautaires ou à des organisations qui participent à l'intégration et à l'inclusion des personnes immigrantes. Le Ministère n'a pas de mesures d'intégration destinées directement aux individus, à l'exception de la session Objectif Intégration⁵⁰.

Enfin, par l'intermédiaire de ses programmes de francisation et d'aide financière, le MIDI :

[...] favorise l'intégration sociolinguistique et culturelle des personnes immigrantes ainsi que leur participation active et éclairée à la vie sociale, économique et culturelle de la société québécoise en leur offrant notamment des cours de français et du soutien financier⁵¹.

48. MIDI, *Programmes*, 2017, [En ligne]. [<http://www.midi.gouv.qc.ca/fr/programmes.html>] (Consulté le 3 avril 2017).

49. Loc. cit.

50. La session Objectif Intégration « s'adresse aux personnes nouvellement arrivées au Québec qui maîtrisent le français et qui ont obtenu, ou qui sont en voie d'obtenir, leur résidence permanente ». MIDI, *Session Objectif Intégration*, 2016, [En ligne]. [<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/region/sessions-information/objectif-integration.html>] (Consulté le 28 février 2017).

51. MIDI, *Programmes*, 2017, [En ligne]. [<http://www.midi.gouv.qc.ca/fr/programmes.html>] (Consulté le 3 avril 2017).

Les services de francisation du MIDI s'articulent autour du Programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI) et du Programme d'aide financière pour l'intégration linguistique des immigrants (PAFILI)⁵².

L'offre de cours est décentralisée, c'est-à-dire que les cours sont donnés dans les locaux des différents partenaires (organismes communautaires, cégeps et universités), par des personnes faisant partie du personnel enseignant du Ministère. Le MIDI se charge de guider la personne immigrante vers le milieu de formation le plus approprié en tenant compte de différents facteurs tels que son lieu de résidence, son niveau de scolarité et la disponibilité des cours.

2.2. CÉGEPS ET UNIVERSITÉS

Près d'une vingtaine de cégeps⁵³ et trois universités⁵⁴ offrent des services de francisation aux nouveaux arrivants en partenariat avec le MIDI⁵⁵, dont le PILI. L'objectif principal de ce programme est de permettre aux personnes immigrantes d'acquérir les bases de la communication en français afin d'être fonctionnelles en société, de s'insérer dans le marché du travail ou de s'inscrire à un programme de formation ou d'études. Le contenu des cours vise le développement de compétences langagières et l'acquisition de repères socioculturels pour faciliter l'intégration des personnes à leur nouveau milieu de vie.

En plus d'être partenaires du MIDI, les établissements d'enseignement collégial et universitaire contribuent eux-mêmes à la francisation des immigrants par l'intermédiaire des cours de français, langue seconde, offerts par les services de formation continue ou les écoles de langue. Ces programmes attirent une clientèle diversifiée, désireuse de parfaire ses connaissances linguistiques en français, dont des personnes immigrantes ayant suivi ou non les cours de francisation du MIDI ou du MEES. Les personnes qui suivent des cours à unité et qui obtiennent le statut d'étudiant à temps plein peuvent être admissibles à un soutien financier sous forme de prêts et bourses. Certaines universités ont par ailleurs élaboré une offre de cours de perfectionnement en français qui paraît répondre aux besoins de nombreuses personnes immigrantes, principalement celles qui sont plus scolarisées. C'est notamment le cas de l'Université de Montréal (UdeM) ainsi que de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)⁵⁶.

52. Les deux programmes sont décrits en détail au chapitre 3.

53. Selon des données transmises par le MIDI, parmi les prestataires du PILI pour l'année 2016-2017, on compte 18 cégeps et 3 universités (données préliminaires en date du 30 novembre 2016).

54. Les trois universités sont l'UdeM, l'UQAM et l'Université Laval. MIDI, *Services offerts par les partenaires du Ministère*, 2016, [En ligne]. [<https://services.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/partenaires/services-offerts.php>] (Consulté le 28 février 2017).

55. Selon le Regroupement des collèges du Montréal métropolitain et la Fédération des cégeps (2012 : 34), le Collège de Bois-de-Boulogne, le Cégep de Saint-Laurent et le Cégep de Sainte-Foy ont été les premiers cégeps à offrir un programme de francisation en collaboration avec le ministère de l'Immigration.

56. Les formations de perfectionnement en français offertes par ces deux universités sont présentées plus en détail au chapitre 3.

Outre leur collaboration avec le MIDI, plusieurs cégeps ont mis au point différents services et programmes mêlant francisation et intégration socioprofessionnelle des immigrants. Par exemple, les services aux entreprises de certains cégeps proposent des cours de francisation en milieu de travail. C'est le cas notamment des cégeps Saint-Jean-sur-Richelieu, de Saint-Jérôme, de Sainte-Foy et de Rimouski⁵⁷. Des cégeps offrent par ailleurs un cheminement Tremplin DEC pour immigrants allophones. Cette formation s'adresse plus particulièrement aux personnes ayant besoin d'améliorer leurs compétences en français pour poursuivre des études supérieures⁵⁸.

Mentionnons aussi la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) en formation professionnelle et technique mise en place dans des commissions scolaires et des cégeps :

La reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) en formation professionnelle et technique est une démarche qui permet de faire évaluer et reconnaître officiellement les compétences acquises grâce à des expériences de vie et de travail en fonction d'un programme d'études. Au terme de la démarche, vous recevrez un document officiel (bulletin, diplôme, etc.) attestant les compétences maîtrisées, comme si vous aviez suivi la formation dans un de nos établissements. Si certaines compétences sont à acquérir en tout ou en partie pour atteindre votre objectif, on vous proposera différents moyens adaptés aux adultes pour ce faire⁵⁹.

Des universités offrent également un service de reconnaissance des acquis scolaires ou expérientiels. Bien que ce service ne vise pas l'obtention d'un diplôme sur la seule reconnaissance des acquis, il permet de prévoir une exemption de cours et d'accélérer la poursuite d'une formation universitaire⁶⁰.

57. FÉDÉRATION DES CÉGEPS, CÉGEPS & CIES, *Langues et francisation*, 2014, [En ligne]. [<http://cegepsetcies.com/trouver-une-formation/expertise/langues-et-francisation>] (Consulté le 2 février 2017). La francisation en milieu de travail offerte par les services aux entreprises des cégeps peut être financée par le programme Soutien régionalisé à l'adéquation formation-emploi de la CPMT.

58. Voir le chapitre 3 pour plus d'information au sujet de cette formation.

59. Commission scolaire Harricana, *Qu'est-ce que la RAC*, 2008, [En ligne]. [<http://www.ceracfp.ca/fr/quest-ce-que-la-rac>] (Consulté le 26 septembre 2017).

60. UNIVERSITÉ LAVAL, DIRECTION GÉNÉRALE DES PROGRAMMES DE PREMIER CYCLE, *Reconnaissance des acquis*, 2017, [En ligne]. [<https://www.ulaval.ca/notre-universite/direction-et-gouvernance/direction-generale-des-programmes-de-premier-cycle/reconnaissance-des-acquis.html>] (Consulté le 24 mars 2017).

UDEM, FACULTÉ DE L'ÉDUCATION PERMANENTE, *Reconnaissance des acquis : votre expérience est reconnue*, 2015, [En ligne]. [<http://fep.umontreal.ca/etudier-a-la-fep/reconnaissance-des-acquis/>] (Consulté le 24 mars 2017).

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, *Reconnaissance des acquis*, [s. d.], [En ligne]. [<https://www.usherbrooke.ca/admission/1er-cycle/admissibilite/reconnaissance-des-acquis/#c35625-3>] (Consulté le 24 mars 2017).

UQAM, *Cours et horaires : reconnaissance d'acquis (exemption de cours)*, [s. d.], [En ligne]. [<https://etudier.uqam.ca/reconnaissance-acquis>] (Consulté le 24 mars 2017).

UNIVERSITÉ TÉLUQU, *Reconnaissance des acquis*, 2017, [En ligne]. [http://www.teluq.ca/site/admission/reconnaissance_acquis.php] (Consulté le 24 mars 2017).

2.3. ORGANISMES COMMUNAUTAIRES

Les organismes communautaires qui offrent des services aux immigrants sont engagés dans la francisation des personnes immigrantes adultes. La plupart de ceux qui participent à cette francisation travaillent en collaboration avec le MIDI et offrent des cours dans le cadre du PILI⁶¹. À titre informatif, pour l'exercice financier 2016-2017, 50 organismes communautaires ont reçu un soutien financier du MIDI pour donner des cours de français dans ce cadre⁶². À ce nombre s'ajoutent des organismes communautaires qui permettent à des immigrants de perfectionner leur français en leur proposant des cours ou des ateliers de conversation ne faisant pas partie de l'offre de cours du Ministère. Ces cours peuvent être financés à même le budget d'un organisme ou par une contribution des participants.

L'engagement des organismes communautaires dans la francisation des immigrants est antérieur à la réforme de l'offre de service de 1998. Certains ont commencé leurs activités dès la fin des années 1980. À l'époque des centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI) (1969-1998), les organismes communautaires étaient des partenaires de l'offre de francisation du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI) et des commissions scolaires. Ils participaient à la francisation des catégories d'immigrants non ciblées par les cours des COFI, c'est-à-dire les nouveaux arrivants établis au Québec depuis plus de trois ans et les réfugiés. En cumulant les programmes offerts et en recourant à des contributions bénévoles, ces organismes avaient pour but d'accueillir un nombre accru de personnes (McAll, Baudoin et Freitag, 1999 : 8).

Le rôle des organismes communautaires se distingue de celui des établissements d'enseignement partenaires du MIDI (cégeps et universités) par l'offre d'une gamme diversifiée de services d'intégration aux immigrants. Par exemple, plusieurs organismes qui donnent des cours de francisation proposent également un service d'accueil ou d'employabilité. L'accueil, la francisation et l'employabilité sont alors intégrés dans un continuum de services. Un tel éventail est très important pour l'intégration des personnes. D'ailleurs, certains segments de la population semblent plus portés à communiquer avec des organismes communautaires pour suivre des cours de français : les personnes de 45 ans ou plus, les femmes, les personnes jugeant leur niveau de français faible ou très faible⁶³, les personnes à la retraite juste avant l'obtention de la résidence permanente et les personnes ayant un niveau de scolarité inférieur au diplôme d'études secondaires (DES) (Advanis Jolicoeur, 2016 : 74).

61. Un bon nombre de ces organismes font partie du Regroupement des organismes en francisation du Québec (ROFQ), mis sur pied en 1995 (le ROFQ s'appelait alors la Table de concertation des organismes en francisation du Québec). Pour plus d'information, consultez le site Web du ROFQ au <http://www.rofq.info/>.

62. Données préliminaires du MIDI pour l'exercice financier 2016-2017 fournies par le Ministère en novembre 2016.

63. Les niveaux de français sont définis à partir d'une auto-évaluation des répondants selon l'échelle suivante : très bon, bon, moyen, faible, très faible, ne sais pas/ne réponds pas (Advanis Jolicoeur, 2016 : 154).

Du point de vue de l'accueil, les organismes communautaires peuvent aider et accompagner les personnes immigrantes dans l'accomplissement de démarches administratives (par exemple inscrire les enfants à l'école, demander une carte d'assurance maladie). Par leur contribution à la lutte contre l'isolement, aux liens tissés avec des membres de la société d'accueil, à l'émergence et au maintien d'un sentiment de sécurité ainsi qu'à l'intégration au marché du travail, les services offerts par les organismes communautaires peuvent aussi être vus comme une étape favorisant l'amorce d'une démarche de francisation. Ajoutons que ces organismes proposent principalement des cours de francisation à temps partiel, une formule qui rejoint plus d'immigrants que les cours donnés à temps complet.

Les immigrants peuvent aussi recourir aux services d'organismes communautaires qui œuvrent à l'intégration professionnelle de personnes qui, comme eux, sont sous-représentées sur le marché du travail. À cet égard, le Regroupement québécois des organismes pour le développement de l'employabilité (RQuODE) a notamment mis sur pied des projets mêlant intégration professionnelle et francisation :

Un projet de stages rémunérés dans le secteur de la restauration financé par la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) a permis la formation, la francisation et l'intégration en emploi de huit réfugiés bhoutanais dans la région de la Capitale-Nationale. Devant les retombées positives de ce projet, le Conseil québécois des ressources humaines en tourisme (CQRHT), l'Association des restaurateurs du Québec (ARQ) et le RQuODE réaliseront en 2016-2017 un nouveau projet de stages rémunérés visant la formation de 15 apprentis cuisiniers dans la région de Québec. (RQuODE, 2016 : 2; 8)

Étant donné que les organismes communautaires emploient souvent du personnel issu de l'immigration ou parlant plusieurs langues autres que le français, ils peuvent entrer en contact avec des personnes immigrantes moins portées à recourir aux services offerts par l'administration publique et ses réseaux. Ils peuvent en outre s'adapter aux demandes et aux besoins des nouveaux arrivants. Tout en valorisant l'usage du français dans leurs communications, certains peuvent aider les immigrants dans leur langue, au besoin. D'autres offrent en outre un service de prévention de la détresse, par exemple en cas de violence conjugale. Les organismes communautaires ont ainsi mis en place des services complémentaires à ceux des différents acteurs de l'intégration et de la francisation des immigrants pour répondre adéquatement aux divers besoins exprimés par leurs clientèles.

2.4. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Le MEES contribue à la francisation des immigrants par le truchement des commissions scolaires du Québec. Par leurs établissements d'enseignement primaire et secondaire, leurs services aux entreprises et leurs centres d'éducation des adultes⁶⁴, les commissions scolaires sont des acteurs clés de l'accueil et de la francisation des nouveaux arrivants.

64. Certaines commissions scolaires utilisent aussi l'appellation « centres de formation des adultes ».

En vertu de la Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, les fonctions du ou de la ministre ont pour but :

1° de promouvoir l'éducation, le loisir et le sport;

2° de contribuer, par la promotion, le développement et le soutien de ces domaines, à l'élévation du niveau scientifique, culturel et professionnel ainsi que du niveau de la pratique récréative et sportive de la population québécoise et des personnes qui la composent;

3° de mener des actions concertées avec le ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie afin de favoriser la continuité, le développement et l'intégration des parcours éducatifs;

4° de contribuer à l'harmonisation des orientations et des activités avec l'ensemble des politiques gouvernementales et avec les besoins économiques, sociaux et culturels. (RLRQ, chapitre M-15, art. 1.2)

Le programme d'études Francisation est le programme élaboré par le MEES pour l'enseignement du français aux immigrants adultes. Implanté en 2017⁶⁵, il remplace le programme Français, langue seconde. Le programme Francisation a été adapté aux adultes qui n'ont pas le français comme langue maternelle :

Il leur permet de développer des habiletés de base en français tant à l'oral qu'à l'écrit. En plus d'améliorer leur connaissance de la langue française, les adultes allophones peuvent participer à des activités qui favorisent leur intégration linguistique, sociale et scolaire ou professionnelle à la société québécoise. (MEES, 2016a : 15)

Le programme permet aussi d'accorder des unités de 4^e et de 5^e secondaire pour les cours ciblant le niveau 4 et plus. L'enseignement de la nouvelle grammaire et de la phonétique ainsi qu'une plus grande place accordée à l'écrit font également partie des nouveautés de ce programme (MEESR, 2015d : 14-15). Celui-ci accorde une importance accrue aux compétences orales au stade débutant pour se concentrer progressivement sur l'écrit par la suite (MEES, 2015d : 12). Le programme Francisation est issu du référentiel commun élaboré par le MEES et le MIDI pour les personnes immigrantes adultes (l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français et le Programme-cadre de français). Ce référentiel a pour principal objectif d'uniformiser les parcours d'apprentissage des immigrants, peu importe l'endroit où ils suivent leurs cours⁶⁶. Le MEES a de plus créé un site Web destiné à l'accompagnement des enseignantes et des enseignants de son réseau qui donnent des cours de français aux immigrants⁶⁷.

65. Le nouveau programme a été rendu public en 2015 et il est complètement implanté depuis janvier 2017.

66. L'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français et le Programme-cadre de français sont présentés plus en détail au chapitre 3.

67. Pour plus d'information, voir le <http://www.accompagnementfga.ca/francisation/> (consulté le 4 avril 2017).

2.5. COMMISSIONS SCOLAIRES

L'offre de francisation destinée aux immigrants âgés de seize ans et plus fait partie des services proposés à la formation générale des adultes. Les centres d'éducation des adultes, qui relèvent des commissions scolaires, proposent différentes activités de formation à toute personne qui n'est plus tenue de fréquenter un établissement scolaire « et qui a droit aux services éducatifs en vertu de l'article 2 de la Loi sur l'instruction publique » (MEES, 2016a : 1). Selon le Régime pédagogique de la formation générale des adultes, les services éducatifs de la formation générale des adultes comprennent de la formation, de l'éducation populaire et des services complémentaires :

Ils ont pour objet : 1° de permettre à l'adulte d'accroître son autonomie; 2° de faciliter son insertion sociale et professionnelle; 3° de favoriser son accès et son maintien sur le marché du travail; 4° de lui permettre de contribuer au développement économique, social et culturel de son milieu; 5° de lui permettre d'acquérir une formation sanctionnée par le ministre. (RLRQ, chapitre I-13.3, r. 9, art. 1)

La francisation est l'un des dix services d'enseignement offerts à l'éducation des adultes⁶⁸. Ces services visent à « aider l'adulte à acquérir les connaissances théoriques ou pratiques afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de formation qu'il poursuit. Ils peuvent être offerts par divers modes de formation » (RLRQ, chapitre I-13.3, r. 9, art. 3).

Le service d'enseignement en francisation a été ajouté au Régime pédagogique de l'éducation des adultes en 1994 (MIDI, 2016a : 116). Le Régime définit ce service comme suit :

La francisation a pour but de développer chez les adultes pour lesquels la langue française n'est pas la langue maternelle les habiletés de base en français oral et écrit, facilitant, pour certains d'entre eux, leur intégration dans la collectivité québécoise tout en préparant leur passage à des études subséquentes ou au marché du travail. (RLRQ, chapitre I-13.3, r. 9, art. 11)

En plus d'appliquer le programme Francisation, les centres d'éducation des adultes peuvent aussi offrir des cours de français complémentaires qui répondent à des besoins spécifiques de leur clientèle. Il peut s'agir d'un cours de compréhension et de production orales ou d'un cours de compréhension et de production écrites. Ces cours complémentaires sont propres à chacun des établissements scolaires (TRÉAQFP, s. d.). Certains centres ont aussi mis au point une offre conjuguant la francisation avec l'alphabétisation et destinée aux personnes moins scolarisées ou analphabètes. C'est le cas, par exemple, de la Commission scolaire de la Capitale et de la Commission scolaire de Montréal.

68. Les autres services d'enseignement sont le soutien pédagogique, l'alphabétisation, le présecondaire, le premier cycle du secondaire, le second cycle du secondaire, l'intégration sociale, l'intégration socioprofessionnelle, la préparation à la formation professionnelle et la préparation aux études postsecondaires (RLRQ, chapitre I-13.3, r. 9, art. 3).

L'importance des commissions scolaires dans la francisation des immigrants adultes est moins connue que leur rôle dans l'accueil et la francisation des jeunes d'âge scolaire. On constate toutefois qu'elles sont très présentes en francisation des adultes et qu'elles ont beaucoup à offrir en matière d'intégration au marché du travail. Leur mission éducative ainsi que leur rôle dans le développement de l'employabilité en font des acteurs clés dans la francisation et l'intégration des immigrants adultes. En plus d'apprendre le français, une personne immigrante qui fréquente un centre d'éducation des adultes peut y acquérir les connaissances qui l'aideront dans sa démarche d'intégration professionnelle. Elle peut ainsi, par exemple, terminer sa formation de base ou suivre une formation pour pratiquer un métier semi-spécialisé ou non spécialisé. Elle peut aussi bénéficier de différents types de services socioprofessionnels tels que la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) en formation professionnelle et technique.

Les adultes en formation générale peuvent en outre bénéficier de services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement : « Ces services [gratuits] visent à les soutenir dans leur prise de décision au regard d'un projet de formation qui correspond à leurs buts personnels et professionnels et à leur fournir l'aide nécessaire tout au long de la réalisation de leur projet » (MEES, 2016a : 9). Certains centres d'éducation des adultes ont de plus adopté une approche d'orientation qui consiste à inciter les élèves à réfléchir à leurs champs d'intérêt et à ce qu'ils aimeraient faire sur le marché du travail. À partir de cette réflexion, il est plus facile de faire un projet de cheminement avec la personne pour qu'elle puisse atteindre son objectif. Des approches « passerelles » entre la francisation et les programmes de formation peuvent aussi être mises en avant afin de permettre aux immigrants de poursuivre la francisation parallèlement à un programme de formation.

2.6. MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE

Le MTESS, par l'entremise de Services Québec et d'Emploi-Québec, prend aussi part à la francisation des immigrants adultes.

2.6.1. Services Québec et Emploi-Québec

Au moyen de son site Web Entreprises Québec ou de son service de communication par courriel ou par téléphone, Services Québec met à la disposition des employeurs et des travailleurs de l'information sur la francisation. Les centres locaux d'emploi ou les bureaux de Services Québec, sous la responsabilité d'Emploi-Québec, offrent un service-conseil pour le choix de formations en francisation offertes par le MIDI ou le MEES. En fait, l'action du MTESS en matière de francisation se situe surtout dans l'offre de programmes d'aide financière et de services-conseils sur les cours donnés. Le Ministère n'élabore pas à proprement parler de formations en francisation.

2.6.1.1. Mesure de formation de la main-d'œuvre, volet entreprises

En plus de la diffusion de renseignements et de services-conseils, Emploi-Québec propose un soutien financier grâce, notamment, à la Mesure de formation de la main-d'œuvre (MFOR), qui comprend deux volets (entreprises et individus). Le volet entreprises de cette mesure :

[...] s'adresse à la main-d'œuvre en emploi et vise à soutenir le développement des compétences des travailleurs qui risquent de perdre leur emploi. De plus, dans le cadre du Pacte pour l'emploi⁶⁹, le volet « entreprises » permet également de soutenir les travailleurs faiblement qualifiés qui veulent améliorer leur formation de base. (Emploi-Québec, 2017 : 4)

Les priorités d'action pour ce volet sont établies par les instances locales et régionales d'Emploi-Québec. De plus, les interventions ciblent prioritairement les petites et les moyennes entreprises (PME) (*loc. cit.*).

Le volet entreprises de la MFOR se décline en deux formules : la subvention⁷⁰ ou l'achat de formation continue (généralement à temps partiel). Peu importe la formule, les activités de francisation financées par le volet entreprises s'adressent aux travailleurs en emploi qui « [...] ont besoin de parfaire leurs connaissances de la langue française pour se maintenir en emploi » (*ibid.* : 18). Dans le cas d'une subvention, ce sont les entreprises qui font le choix du formateur ou de la formatrice⁷¹. L'entente de formation conclue entre une entreprise et Emploi-Québec est généralement d'un an⁷² (*ibid.* : 9). Définies de manière à compléter le soutien financier à la francisation du MIDI et de la CPMT, les subventions offertes par Emploi-Québec couvrent 100 %⁷³ ou 85 %⁷⁴ des coûts de formation en francisation (*ibid.* : 18).

Dans le cas de la formule d'achat de formation continue, Emploi-Québec paie les coûts de formation, en totalité ou en partie, sans toutefois rembourser les salaires des participants. Elle sollicite alors l'offre de formation en francisation des commissions scolaires et des cégeps. Emploi-Québec ne fait pas de promotion destinée au grand public pour faire connaître la formule d'achat de formation continue. Les services aux entreprises ou les directions de la formation continue des établissements d'enseignement s'occupent de promouvoir à la fois leurs cours de francisation et le soutien financier offert par Emploi-Québec. La durée de la formation en francisation financée selon la formule d'achat de formation continue est variable :

69. Le Pacte pour l'emploi est le résultat d'une concertation entre le gouvernement du Québec, des partenaires patronaux et syndicaux ainsi que des intervenants socioéconomiques. L'initiative vise à permettre aux entreprises québécoises de combler leurs besoins de main-d'œuvre. Québec (2008, 18 mars), *Québec annonce un investissement de près d'un milliard de dollars dans le cadre du Pacte pour l'emploi*. [En ligne] [<https://www.premier-ministre.gouv.qc.ca/actualites/communiques/details.asp?idCommunique=754>] (Consulté le 17 mai 2017).

70. Une subvention peut être accordée à une seule entreprise, à un regroupement d'entreprises ou à un organisme délégué par un ensemble d'entreprises (Emploi-Québec, 2017 : 7-8).

71. Avec l'accord d'Emploi-Québec.

72. Toutefois, « dans des circonstances exceptionnelles, la durée peut être prolongée jusqu'à un total cumulatif ne dépassant pas trois ans » (*ibid.* : 9).

73. Pour les entreprises dont la masse salariale est inférieure à 250 000 \$.

74. Pour les entreprises dont la masse salariale est supérieure à 250 000 \$.

Le rythme de la formation varie en fonction de l'activité de formation retenue et de la disponibilité de la clientèle en emploi visée. Par exemple, le rythme de la formation peut correspondre à 3 heures par semaine durant 15 semaines ou 25 heures par semaine durant 2 semaines. (*Ibid.* : 14)

Les cours de francisation financés par la formule d'achat de formation continue se donnent en dehors des heures de travail (le jour, le soir ou la fin de semaine). La Direction régionale d'Emploi-Québec de l'Île-de-Montréal utilise également cette formule pour offrir des cours de français écrit à temps partiel à l'ensemble des travailleurs en emploi. Ces cours se déroulent le soir dans quatre cégeps. Ils portent sur la grammaire, la conjugaison, la rédaction ou encore la lecture et la compréhension de textes administratifs. Ils sont donnés moyennant un coût, par participant, de deux dollars par heure de formation (Direction régionale d'Emploi-Québec de l'Île-de-Montréal, 2017 : 2). La formule d'achat de formation continue est complémentaire des cours de francisation subventionnés en milieu de travail, lesquels sont offerts par trois commissions scolaires et deux organismes à but non lucratif.

2.6.1.2. *Mesure de formation de la main-d'œuvre, volet individus*

Le volet individus de la MFOR d'Emploi-Québec constitue « la plus importante mesure active en termes financiers de la politique publique de l'emploi; plus de 35 000 individus s'y inscrivent chaque année » (Provencher et autres, 2012 : 1). Il vise l'intégration professionnelle et le maintien en emploi au moyen de l'acquisition de compétences recherchées sur le marché du travail.

Une fois admise à la mesure⁷⁵, une personne peut prendre part à des activités de formation, dont la francisation à temps plein. En général, Emploi-Québec accompagne les individus dans l'établissement d'un objectif professionnel avant de les inscrire à une activité de formation⁷⁶ (Emploi-Québec, 2016a : 7). Les personnes immigrantes, migrantes canadiennes ou résidentes du Québec font partie de la clientèle visée par les activités de francisation (*ibid.* : 26). Contrairement aux modalités générales d'admissibilité de la MFOR, la participation aux activités de francisation peut se faire sans délai d'absence des études. Toutefois, ces activités ne doivent généralement pas dépasser douze mois. Ce délai s'ajoute à la durée maximale d'accès à la MFOR, laquelle est de 36 mois (*loc. cit.*). La formation est alors financée par le MIDI ou par le MEES à l'intérieur du réseau des commissions scolaires (Emploi-Québec, 2016b : 86). Les personnes souhaitant suivre des cours de francisation pour des raisons personnelles ou familiales ou pour des études à long terme ne sont pas admissibles à la MFOR. Sous certaines conditions, elles peuvent toutefois « s'inscrire à une activité de francisation et continuer de recevoir leur prestation d'aide financière de dernier recours, si elles y ont droit » (Emploi-Québec, 2016a : 27).

75. Les pages 5 à 7 du document d'Emploi-Québec intitulé *5.8 Mesure de formation de la main-d'œuvre. Section 1 : Modalités du volet individus* présentent les critères d'admissibilité des participants.

76. Pour ce faire, Emploi-Québec préconise une approche d'intervention qui « fournit les assises d'une relation d'aide dans laquelle le jugement de l'agent intervient quant au choix des aides disponibles pour atteindre l'objectif d'intégration en emploi du client le plus efficacement et au meilleur coût » (Emploi-Québec, 2016a : 12).

Les personnes admissibles aux activités de francisation du volet individus de la MFOR sont réparties entre les services du MIDI ou des commissions scolaires offrant ces activités. En général, les personnes adressées au Ministère partagent les caractéristiques suivantes : elles sont nées à l'extérieur du Canada et résident au Québec depuis moins de cinq ans, elles sont âgées de seize ans et plus, elles ont une connaissance du français inférieure au niveau 7 de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français et elles satisfont aux critères d'admission du MIDI selon leur situation (Emploi-Québec, 2016a : 27). Le Ministère peut diriger la clientèle vers des organismes non gouvernementaux, des cégeps ou des universités offrant des cours de francisation. Au terme de la francisation du MIDI :

[...] une rencontre avec un agent d'aide à l'emploi devrait permettre d'appliquer l'approche d'intervention, d'élaborer un parcours vers l'emploi et d'établir la pertinence [d'inscrire ou non les personnes] à une mesure d'Emploi-Québec. Si une formation supplémentaire en français est jugée nécessaire pour l'intégration au marché du travail, il sera possible à partir de ce moment de leur verser le soutien du revenu dans le cadre d'une participation à MFOR. (*Ibid.* : 29)

Les individus admissibles à la francisation dans le cadre de la MFOR seront dirigés vers les commissions scolaires s'ils ont « déjà fait leur première francisation avec le MIDI » (Emploi-Québec, 2016a : 27). Ces individus sont :

[...] des personnes domiciliées au Québec depuis 5 ans ou moins, admissibles aux services et mesures d'emploi [...] pour lesquelles un objectif professionnel de niveau secondaire a été établi [ou] qui ont atteint le niveau secondaire de scolarité ou l'équivalent dans leur pays d'origine; des personnes ayant obtenu leur résidence permanente depuis plus de 5 ans au Canada et domiciliées au Québec; les personnes provenant d'une autre province canadienne; les personnes, domiciliées au Québec, admissibles aux services et mesures d'emploi [...] qui ont besoin de francisation pour s'intégrer au marché du travail québécois. (Emploi-Québec, 2016a : 28)

Les cours de francisation offerts par les commissions scolaires sont conçus comme des occasions de s'intégrer dans un milieu francophone. En outre, les participants se trouvent dans un milieu proposant un choix de formations professionnelles pouvant correspondre à leurs objectifs de carrière.

Selon l'étude de Provencher et autres (2012 : 27), entre le 1^{er} avril 2005 et le 31 mars 2011, les participations aux activités de francisation représentaient 10,4 % (40 314 participations) de l'ensemble des participations aux activités de formation offertes par le volet individus de la MFOR (287 960 participations⁷⁷). En observant la répartition des participations selon des regroupements de régions administratives, les auteurs de cette étude ont noté que « les régions du Grand Montréal⁷⁸ affichent un taux nettement supérieur à la moyenne (16,2 %) pour les activités de formation liées

77. Ces participations concernent 214 283 individus (Provencher et autres, 2012 : 33).

78. Cet ensemble comprend les régions administratives de Montréal, de Laval, de Lanaudière, des Laurentides et de la Montérégie (*ibid.* : 21).

uniquement à la francisation, alors que cette proportion diminue à 1,5 % dans les régions ressources⁷⁹. [...] [L]es régions centrales⁸⁰ [...] se situent entre les deux pôles » (*ibid.* : 30).

Cette étude a également examiné les caractéristiques des participants aux activités de formation de la MFOR selon le statut de soutien public du revenu⁸¹. Sur l'ensemble des participations aux activités de francisation, 23 % sont rattachées à des prestataires actifs de l'aide sociale seulement. Chacun des cinq autres statuts à l'étude regroupe moins de 1 % des participations aux activités de francisation (*ibid.* : 76).

Enfin, l'étude de Provencher et autres (2012 : 33) présente la durée moyenne de participation par type de formation. Les participants aux activités de francisation suivent en moyenne 190,4 jours de formation. La durée moyenne de participation aux formations varie selon que les personnes achèvent ou non les activités du programme. Les activités de francisation présentent un taux d'interruption de 38,4 % et un taux d'achèvement de 57,0 % (*ibid.* : 39). Bien qu'elle ne soit pas ventilée par types de formations, l'analyse des participations interrompues montre des taux élevés de motifs inconnus (*ibid.* : 43-44).

2.7. COMMISSION DES PARTENAIRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL

La CPMT participe à l'élaboration des politiques et des mesures gouvernementales visant la main-d'œuvre et l'emploi. Elle assure, pour ce faire, un suivi de l'évolution du marché du travail. Elle réunit environ 25 membres représentant les employeurs, la main-d'œuvre, le milieu de l'enseignement, les organismes communautaires et certains ministères à vocation économique et sociale. À ces membres s'ajoutent 17 conseils régionaux des partenaires du marché du travail, 29 comités sectoriels de main-d'œuvre, 7 comités consultatifs⁸² ainsi que le Conseil emploi métropole (CPMT, 2016 : 4-7). Assurant l'application de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, la CPMT finance des programmes de subvention par l'entremise du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO)⁸³. Au terme de

79. Les régions administratives du Bas-Saint-Laurent, du Saguenay–Lac-Saint-Jean, de la Mauricie, de l'Abitibi-Témiscamingue, de la Côte-Nord, du Nord-du-Québec et de la Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine forment l'ensemble des régions ressources (*ibid.* : 67).

80. Le regroupement des régions centrales comprend les régions administratives de la Capitale-Nationale, de l'Estrie, de l'Outaouais, de la Chaudière-Appalaches et du Centre-du-Québec (*loc. cit.*).

81. Le soutien public du revenu est divisé en six statuts : les prestataires actifs de l'aide sociale et admissibles à l'assurance emploi, les prestataires actifs de l'aide sociale et de l'assurance emploi, les prestataires actifs de l'aide sociale seulement, les prestataires actifs de l'assurance emploi seulement, les prestataires admissibles à l'assurance emploi seulement ainsi que les personnes sans soutien public du revenu.

82. Ces comités sont respectivement au service des femmes, des jeunes, des personnes handicapées, des personnes immigrantes, des travailleuses et des travailleurs âgés de 45 ans ou plus, de la clientèle judiciairisée adulte, et des Premières Nations et des Inuits. CPMT, *Comités consultatifs*, 2017, [En ligne]. [<https://www.cpmt.gouv.qc.ca/reseau-des-partenaires/comites-consultatifs.asp>] (Consulté le 23 août 2017).

83. Le FDRCMO « a été créé par la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre. Il est constitué des sommes versées par les employeurs assujettis à la Loi qui n'ont pas investi annuellement un montant équivalant à 1 % de leur masse salariale dans la formation de leur personnel. Le Fonds sert à subventionner, sur une base annuelle, des projets liés au développement des compétences. » CPMT, *Programmes de subvention*, 2017, [En ligne]. [<https://www.cpmt.gouv.qc.ca/grands-dossiers/fonds/programmes-subvention.asp>] (Consulté le 26 septembre 2017). Comme le stipule le Règlement sur la détermination de la masse salariale, les entreprises assujetties à cette loi sont celles dont la masse salariale excède deux millions de dollars au cours d'une même année civile (RLRQ, chapitre D-8.3, r. 4, art. 1).

l'exercice financier 2016-2017 de la CPMT, près de la moitié (47,6 %⁸⁴) de l'ensemble des projets financés (391) s'inscrivaient dans le programme Soutien régionalisé à l'adéquation formation-emploi⁸⁵. Le programme Soutien collectif à l'adéquation formation-emploi recueillait toutefois 72,2 %⁸⁶ du total des sommes accordées (20 183 805 \$)⁸⁷ (CPMT, 2017b : 25-26).

2.7.1. Programme Soutien collectif à l'adéquation formation-emploi

Le programme Soutien collectif à l'adéquation formation-emploi vise à renforcer les compétences de la main-d'œuvre et l'adéquation entre la formation et l'emploi. Les projets qu'il finance ne peuvent pas durer plus de 24 mois (CPMT, 2017a : 14). Le programme s'adresse aux promoteurs collectifs⁸⁸, soit des organisations dont les actions concernent un ensemble d'entreprises⁸⁹ et leur personnel. Son deuxième volet soutient des projets de francisation des milieux de travail. Le taux de remboursement des dépenses admissibles de ces projets est de 100 %. Ces projets :

[...] visent les personnes en emploi, parlant peu ou pas du tout français, et qui doivent acquérir cette compétence pour garder leur emploi ou améliorer leur mobilité ou leur polyvalence. Le but de ces projets est de permettre aux personnes visées d'apprendre à lire, à écrire, à compter et à communiquer en français, pour atteindre le niveau en langue seconde correspondant à un diplôme d'études secondaires (DES). Le projet doit permettre de mesurer la progression des apprentissages des travailleuses et des travailleurs. (CPMT, 2017a : 14)

Au terme de l'exercice financier 2015-2016, sur les 131 projets financés par le programme, deux visaient la francisation des milieux de travail. Ces deux projets ont recueilli 4,7 % (683 441 \$) de l'ensemble des subventions allouées à ce programme (CPMT, 2017b : 51-52).

84. C'est-à-dire 186 projets (CPMT, 2017b : 25).

85. Le programme Soutien collectif à l'adéquation formation-emploi regroupe quant à lui 33,5 % (131) de l'ensemble des projets financés par la CPMT (*loc. cit.*).

86. Soit une somme de 14 580 037 \$ (*ibid.* : 26).

87. Le Soutien régionalisé à l'adéquation formation-emploi a recueilli 18,4 % (3 715 810 \$) du total des sommes accordées par les programmes et initiatives de la CPMT (*loc. cit.*).

88. Voici les différents promoteurs collectifs définis par la CPMT : « les comités sectoriels de main-d'œuvre; les tables sectorielles reconnues par la Direction du soutien au développement de la main-d'œuvre; les comités paritaires constitués à la suite d'un décret; les mutuelles de formation reconnues en vertu du règlement sur les mutuelles de formation; les associations d'employeurs reconnues par la Direction du soutien au développement de la main-d'œuvre; les organismes représentant les grappes industrielles et les créneaux d'excellence; les associations de travailleuses et de travailleurs légalement constituées; les franchiseurs, pour les entreprises opérant sous leur bannière; les donneurs d'ordres qui disposent d'un service de formation agréé et qui organisent des formations destinées à des petites et moyennes entreprises (PME) de leur domaine industriel » (CPMT, 2017a. : 13).

89. Les entreprises privées à but lucratif, les coopératives et les organismes à but non lucratif sont admissibles aux programmes de subvention de la CPMT (*ibid.* : 7).

2.7.2. Programme Soutien régionalisé à l'adéquation formation-emploi

Le programme Soutien régionalisé à l'adéquation formation-emploi vise la formation de base, l'alphabétisation, la francisation des milieux de travail et le rehaussement des compétences dans un contexte de mobilité interne ainsi que l'amélioration de la compétitivité des entreprises. Comme le nom du programme l'indique, les priorités accordées à ces différents domaines de formation varient d'une région administrative à l'autre. La répartition entre les 17 régions administratives du Québec est notamment opérée selon le nombre d'employeurs dans chacune d'elles. Emploi-Québec collabore avec la CPMT pour mettre en œuvre ce programme sur l'ensemble du territoire québécois : « La proximité du personnel d'Emploi-Québec avec les entreprises et la qualité de son rôle-conseil facilitent le déploiement du programme [...] » (CPMT, 2017b : 21).

Le programme Soutien régionalisé à l'adéquation formation-emploi s'adresse aux entreprises admissibles et à leurs associations de travailleuses et de travailleurs légalement constituées. Son deuxième volet vise à soutenir la francisation des milieux de travail. La durée maximale des projets financés ne peut pas dépasser douze mois et le taux de remboursement des dépenses admissibles est de 100 % (CPMT, 2017a : 20). Ces dépenses peuvent couvrir le salaire du formateur ainsi celui de l'employé. Les coûts reliés à la réalisation des tests de classement sont aussi admissibles. Les projets de ce volet visent les mêmes personnes et le même but que ceux du volet 2 du programme Soutien collectif à l'adéquation formation-emploi, à la différence que « [s]ur l'initiative d'Emploi-Québec, une entente de services peut être signée avec un fournisseur spécialisé en francisation des adultes » (*loc. cit.*).

À la fin de l'exercice financier 2016-2017, 134 projets de francisation des milieux de travail avaient été financés. En fait, près du trois quart (72,0 %) de l'ensemble des projets financés (186) s'inscrivaient dans le volet 2 du programme. Ainsi, sur l'ensemble des sommes versées dans le cadre du Soutien régionalisé à l'adéquation formation-emploi (3 715 810 \$), les deux tiers (67,8 %, soit 2 251 354 \$) ont servi à financer des projets du volet 2 (CPMT, 2017b : 53-54).

2.8. ORGANISATIONS SYNDICALES

Au Québec, des organisations syndicales agissent à titre de facilitateurs auprès de leurs syndicats locaux et de leurs membres dans la mise sur pied de cours de francisation. Le degré d'engagement des syndicats dans la francisation des personnes en milieu de travail varie d'une organisation à l'autre. Il est tributaire des instances organisationnelles mobilisées (par exemple les organisations centrales et régionales, les regroupements sectoriels, les syndicats locaux ou les délégués syndicaux), des secteurs d'activité, de la taille des entreprises et de l'importance accordée à la francisation des travailleurs par les employeurs. De manière générale, l'appui offert par les organisations syndicales se manifeste de deux façons.

D'abord, elles peuvent diffuser des renseignements sur l'offre de formation en francisation en milieu de travail. Par exemple, la Confédération des syndicats nationaux (CSN) a diffusé un guide pratique d'intervention pour l'organisation de cours de francisation (CSN, 2017 : 15-17). La Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ) a pour sa part recueilli de bonnes pratiques pour la tenue des formations (FTQ, 2017 : en ligne). Ensuite, des centrales syndicales appuient leurs syndicats locaux dans la mise sur pied des formations :

Dans les entreprises syndiquées, ce sont les syndicats, affiliés à la FTQ ou à la CSN, qui se chargent d'organiser les cours de francisation sur les lieux de travail ou, encore, dans les locaux des syndicats quand la francisation est offerte dans certains secteurs, l'entretien ménager, par exemple. (Dutrisac, 2016 : en ligne)

À cet égard, les programmes de subvention de la CPMT constituent une source importante de financement des cours de francisation organisés par les syndicats.

Les instances centrales de la CSN accompagnent les syndicats locaux dans l'évaluation de leurs besoins, l'obtention d'une collaboration des employeurs (par exemple pour permettre la tenue des cours sur les heures de travail et l'accès à un local de l'entreprise) ou le choix des formateurs⁹⁰. Le rôle des syndicats dans la tenue de cours de francisation s'inscrit aussi dans une démarche plus globale de francisation des entreprises. Les organisations syndicales soutiennent également leurs membres qui sont désignés responsables de la francisation ou qui participent au comité de francisation de leur entreprise⁹¹. Il convient ici de rappeler que la Charte de la langue française oblige les entreprises de 50 employés et plus à généraliser l'usage du français à tous les niveaux de leur organisation⁹² (RLRQ, chapitre C-11, art. 139-140).

2.9. OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE

Selon la Charte de la langue française (la Charte), l'OQLF accompagne les entreprises du Québec afin que le français soit la langue normale et habituelle du travail, des communications, du commerce et des affaires (RLRQ, chapitre C-11, art. 161). Les efforts consentis par l'organisme à l'atteinte de cet objectif contribuent à ce que la maîtrise du français soit perçue par les immigrants comme étant nécessaire pour leur intégration professionnelle.

90. CSN, *Comment le service clé de la CSN facilite la francisation en entreprise*, 2016, [Vidéo en ligne]. [<https://vimeo.com/159605626>] (Consulté le 8 février 2017).

91. Les entreprises de 50 employés et plus doivent nommer une personne responsable de la coordination des actions visant le respect des obligations de la Charte de la langue française sur la francisation des entreprises. Dans les entreprises de 100 employés et plus, cette responsabilité est assumée par un comité paritaire de francisation composé de travailleurs et de membres de la direction (RLRQ, chapitre C-11, art. 136-137).

92. L'atteinte d'une généralisation de l'utilisation du français à tous les niveaux de l'entreprise peut notamment passer par : « 1° la connaissance de la langue officielle chez les dirigeants, les membres des ordres professionnels et les autres membres du personnel; 2° l'augmentation, s'il y a lieu, [...] du nombre de personnes ayant une bonne connaissance de la langue française [...] » (RLRQ, chapitre C-11, art. 141).

L'OQLF est aussi engagé dans l'accès à l'exercice de l'une des 54 professions⁹³ régies par le Code des professions (RLRQ, chapitre C-26). En effet, l'organisme collabore avec les 46 ordres professionnels actifs au Québec pour attester que certains candidats ont de la langue française une connaissance appropriée à l'exercice d'une profession réglementée. La Charte reconnaît qu'une personne a déjà cette connaissance si :

1° elle a suivi, à temps plein, au moins trois années d'enseignement de niveau secondaire ou post-secondaire dispensé en français; 2° elle a réussi les examens de français langue maternelle de la quatrième ou de la cinquième année du cours secondaire; 3° à compter de l'année scolaire 1985-1986, elle obtient au Québec un certificat d'études secondaires. (RLRQ, chapitre C-11, art. 35)

Dans les autres cas, une personne doit obtenir une attestation délivrée par l'OQLF (*loc. cit.*)⁹⁴. Les ordres professionnels déterminent si un candidat ou une candidate doit passer l'examen de français de l'OQLF. Si les études se font au Québec, ce sont les établissements d'enseignement qui ont le mandat d'appliquer l'article 35 de la Charte⁹⁵.

Offert gratuitement, l'examen de français de l'OQLF s'adresse à toute personne souhaitant obtenir un permis d'exercer d'un ordre professionnel. Il tient compte du niveau de formation requis des personnes qui s'y présentent⁹⁶ et ses questions portent sur des thèmes généraux ou liés à la profession. L'examen porte sur la compréhension de l'oral et de l'écrit ainsi que sur l'expression orale et écrite (OQLF, 2017 : en ligne). L'OQLF tient également des séances d'information, destinées aux futurs professionnels, sur l'examen de français, sur les conditions d'obtention d'un permis temporaire⁹⁷ et sur les ressources disponibles pour l'apprentissage du français (OQLF, 2016 : 40).

De l'exercice financier 2007-2008 à l'exercice 2016-2017 de l'OQLF, entre 1 572 et 1 984 personnes se sont présentées annuellement à l'examen de français⁹⁸. À titre comparatif, « les ordres [professionnels] reçoivent et traitent environ 4 500 demandes par an en provenance de candidats formés hors du Québec » (CIQ, 2016 : 10). Une refonte de l'examen de français destiné aux candidats à l'exercice d'une profession

93. Office des professions du Québec, Liste des professions réglementées : professions régies par le Code des professions (RLRQ, chapitre C-26, art. 37) présentées par catégorie de permis délivrés par les ordres en application de l'article 94, par. m), 2015, [En ligne]. [https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/54_professions_et_ordres_22_juillet_2015.pdf] (Consulté le 26 septembre 2017).

94. Ou bien détenir une attestation définie comme équivalente par règlement du gouvernement (article 35).

95. Un document d'information de l'OQLF précise que, « en vertu de l'article 36 de la Charte, dans les deux ans précédant l'obtention d'un diplôme rendant admissible à un permis d'exercer, toute personne inscrite dans un établissement d'enseignement délivrant ce diplôme peut s'inscrire à l'examen de l'Office par l'intermédiaire de son établissement d'enseignement » (OQLF, 2017 : en ligne).

96. C'est-à-dire les études secondaires, collégiales ou universitaires.

97. L'article 37 de la Charte précise que « [l]es ordres professionnels peuvent délivrer des permis temporaires valables pour une période d'au plus un an aux personnes venant de l'extérieur du Québec qui sont déclarées aptes à exercer leur profession mais qui ne remplissent pas les exigences de l'article 35 quant à la connaissance de la langue officielle ». Selon l'article 38, le renouvellement des permis temporaires est limité à trois fois, « avec l'autorisation de l'Office québécois de la langue française si l'intérêt public le justifie. Pour chaque renouvellement, les intéressés doivent se présenter à des examens tenus conformément aux règlements du gouvernement ».

98. Ce bilan est basé sur des données présentées dans différents rapports annuels (OQLF, 2008 : 65; 2009 : 69; 2010 : 89; 2011 : 74; 2012 : 99; 2013 : 105) ainsi que sur des données transmises par l'OQLF pour les exercices financiers 2014-2015, 2015-2016 et 2016-2017. En 2016-2017, 1 813 candidats à l'exercice d'une profession réglementée se sont présentés aux examens de français de l'organisme.

était en cours au moment de la présente recherche (OQLF, 2016 : 51). Elle vise à ce que « les différentes épreuves correspondent davantage à des situations authentiques de travail et qu'elles soient plus représentatives des besoins des employeurs et de la clientèle » (OQLF, 2015 : 15). La conception des nouveaux examens intègre l'approche par compétences. Les futurs candidats devront ainsi mobiliser un ensemble de ressources et interagir avec des pairs afin de solutionner une étude de cas (scénario). L'OQLF a sollicité la collaboration des ordres professionnels et de l'Organisme d'autoréglementation du courtage immobilier du Québec pour élaborer les scénarios⁹⁹.

2.10. STRATÉGIE PARTENARIALE DE PROMOTION ET DE VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE

En 2008, le gouvernement du Québec a mis en place une stratégie pour favoriser la concertation des différents partenaires du milieu des affaires de la région métropolitaine dans le but de renforcer l'usage du français dans les entreprises de moins de 50 employés (SPL, 2008 : en ligne). Parmi les réalisations majeures de cette stratégie, appelée la Stratégie commune d'intervention pour Montréal 2008-2013 (la Stratégie commune), il y a l'adoption d'une formule d'accompagnement visant la francisation volontaire des petites entreprises. Cette approche a permis d'entrer en contact avec 7 103 petites entreprises (SPL, 2015 : 3) et d'instaurer, au moyen d'une équipe d'agents de francisation, « un lien plus personnalisé avec [celles-ci] afin de les sensibiliser, une à une, à l'importance de l'utilisation du français à Montréal et au Québec » (SPL, 2013b : 32). La Stratégie commune est également à l'origine de la mise en ligne du site Web Carrefour francisation. Ce portail regroupe des mesures d'aide financière et des outils pour les entreprises et les individus afin de favoriser l'utilisation du français (Carrefour francisation, 2017 : en ligne). Le site Web est un guichet unique qui centralise l'ensemble des services de francisation des entreprises offerts au Québec (CCMM, 2009 : 48).

La Stratégie commune a fait de la francisation en milieu de travail un de ses principaux objectifs (SPL, 2008 : en ligne). Ainsi, au terme de leurs activités en 2013, les partenaires ont adapté l'offre de service gouvernementale en francisation selon les besoins des personnes et des entreprises, notamment par :

[...] le développement par le MIDI et E-Q [Emploi-Québec], en collaboration avec l'équipe d'agents de francisation, de formules souples d'apprentissage à proximité des entreprises pour permettre la formation en français des travailleurs tout en tenant compte des contraintes de leurs employeurs. (SPL, 2015 : 9)

99. Selon des données transmises par l'OQLF, au 31 mars 2017, l'organisme avait produit 265 des 324 nouveaux scénarios d'examen, en collaboration avec des ordres professionnels et l'Organisme d'autoréglementation du courtage immobilier du Québec.

La Stratégie a été renouvelée et étendue à la région du grand Montréal de 2013 à 2016. Le plan d'action adopté pour cette période énonçait six objectifs, dont celui-ci : « Optimiser la collaboration entre les partenaires du secteur public afin de mieux harmoniser et mieux faire connaître l'offre gouvernementale en francisation (SPL, 2013a : 5). Au 31 mars 2016, 10 889 entreprises avaient été visitées par les agents de francisation.

La Stratégie commune a été révisée et remplacée en décembre 2016 par la Stratégie partenariale de promotion et de valorisation de la langue française 2016-2021, intitulée *Le français, notre affaire!* et placée, au sein du MCC, sous la responsabilité du SPL. La Stratégie partenariale entend « jouer un rôle dans la francisation des personnes immigrantes »¹⁰⁰. Plus précisément, « l'accent sera mis sur le rôle que peuvent jouer les petites entreprises et les commerces comme vecteur d'intégration des immigrants et néo-Québécois à la communauté québécoise, plutôt qu'uniquement sur la francisation de ces derniers » (MCC, 2017 : 7).

Dans cet esprit, un projet-pilote de jumelage linguistique commerçants-étudiants a été mis sur pied en 2017 par la Chambre de commerce du Montréal métropolitain (CCMM) et le Bureau de valorisation de la langue française et de la Francophonie de l'Université de Montréal (Dansereau, 2017 : en ligne). Durant trois mois, des étudiants « en enseignement du français langue seconde, en didactique du français, en linguistique, en traduction ou en littératures de langue française visiteront, deux heures par semaine, une trentaine de commerçants volontaires de la Plaza Côte-des-Neiges » (Diotte, 2017 : en ligne). En janvier 2018, le gouvernement du Québec a annoncé l'implantation de ce projet de jumelage linguistique dans trois arrondissements de Montréal : Côte-des-Neiges-Notre-Dame-de-Grâce, Villeray-Saint-Michel-Parc-Extension et Saint-Laurent¹⁰¹.

100. Ministère de la Culture et des Communications (2017), *Stratégie partenariale de promotion et de valorisation de la langue française 2016-2021 : le français, notre affaire!*, [En ligne]. [<https://www.mcc.gouv.qc.ca/index.php?id=5919>] (Consulté le 2 février 2017).

101. Québec (2018, 19 janvier), *La ministre Marie Montpetit annonce un soutien de 500 000 \$ à un projet novateur en francisation*. [En ligne] [<http://www.fil-information.gouv.qc.ca/Pages/Article.aspx?idArticle=2601196769>] (Consulté le 19 janvier 2018).

CHAPITRE 3

OFFRE DE SERVICE EN FRANCISATION

Le chapitre 3 expose l'ensemble des cours de francisation offerts par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). La structure des programmes et des cours, les conditions d'admissibilité, l'aide financière disponible et les formules d'évaluation y sont présentées. Ce chapitre aborde également les cours de francisation en milieu de travail ainsi que les formations collégiales et universitaires mêlant francisation et perfectionnement professionnel ou scolaire. En conclusion, il dresse un portrait de la fréquentation des cours de francisation.

3.1. RÉFÉRENTIEL COMMUN EN FRANCISATION

Afin d'harmoniser l'offre de service gouvernementale en matière de francisation, le MIDI et le MEES se sont dotés d'un référentiel commun propre au Québec. Ce référentiel est constitué de deux documents : l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes et le Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec. Il vise à faire en sorte que les immigrants reçoivent tous une formation comparable et que leurs compétences linguistiques soient mesurées selon les mêmes critères, peu importe le lieu où ils suivent un cours de francisation.

L'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français :

[...] décrit sous forme de comportements observables les compétences en français des personnes immigrantes. Elle permet de dresser le portrait linguistique de ces personnes à chacune des étapes de leur parcours d'immigration et d'intégration, et ce, dans un langage univoque rendant compte des compétences acquises et de la progression des apprentissages. Le portrait établi en ces termes assure un passage efficace entre différents lieux de formation; de plus, il facilite le suivi du parcours de francisation et la reddition de comptes de l'offre de service gouvernementale. (MICC et MELS, 2011b : 5)

L'Échelle est constituée de douze niveaux qui sont répartis en trois stades de quatre niveaux chacun : le stade débutant (niveaux 1 à 4), le stade intermédiaire (niveaux 5 à 8) et le stade avancé (niveaux 9 à 12). Pour chacun des niveaux, « un ensemble de descriptions composées à partir d'indicateurs [...] décrivent ce qu'on observe chez des personnes immigrantes non francophones à des moments significatifs de leur apprentissage du français » (MICC et MELS, 2011a : 7). L'Échelle couvre la production et la compréhension orales ainsi que la production et la compréhension écrites.

Le Programme-cadre de français est quant à lui basé sur l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français. Il a pour fonction de déterminer :

[...] les orientations didactiques, la compétence langagière et les situations dans lesquelles elle doit être mobilisée, ainsi que les savoirs essentiels sur lesquels elle s'appuie. Il définit un cadre minimal et constitue la base d'un langage commun pour l'enseignement du français aux personnes immigrantes. (MICC et MELS, 2011b : 6)

Ainsi, le Programme-cadre précise ce qui doit être enseigné à chacun des niveaux de compétence de l'Échelle pour que l'apprenant ou l'apprenante puisse passer au niveau suivant.

Le Programme-cadre de français comporte deux volets :

[...] un premier volet décrit, à partir de chaque compétence langagière à acquérir, les contenus de formation en termes de domaines d'action et de situations d'apprentissage, d'intentions de communication, de structure du message, de lexique, de grammaire, de phonétique et de graphie; un second volet présente des repères socioculturels et les valeurs communes, et décrit la compétence interculturelle que les personnes immigrantes devront développer durant le cursus de formation. (*Loc. cit.*)

Tout comme l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français, le Programme-cadre de français est structuré par niveaux qui sont répartis par stades. Plus précisément, il couvre les stades débutant et intermédiaire de cette échelle (soit les niveaux 1 à 8). Au stade débutant, « les éléments de communication concernent les besoins immédiats et courants, dans des situations prévisibles, sur des thèmes familiers, par l'utilisation d'énoncés simples dans de brefs messages ». Quant au stade intermédiaire, il « est axé sur les éléments de communication qui concernent les besoins courants, dans des situations prévisibles ou partiellement prévisibles, sur des thèmes concrets ou des sujets d'intérêt général, par l'utilisation d'énoncés parfois complexes dans des messages ou des textes » (*ibid.* : 7).

3.2. PROGRAMME D'INTÉGRATION LINGUISTIQUE POUR LES IMMIGRANTS DU MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION, DE LA DIVERSITÉ ET DE L'INCLUSION

Les services de formation du Programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI) ont pour but de soutenir les personnes immigrantes dans leur démarche d'apprentissage du français pour favoriser leur intégration à la société québécoise francophone. Le PILI comporte des activités d'enseignement et des activités de soutien à la francisation. Les premières visent le développement des compétences langagières en français (c'est-à-dire la compréhension et la production orales et écrites). Les secondes proposent quant à elles aux participants des occasions de consolider les connaissances langagières acquises, d'utiliser le français dans l'exécution de diverses tâches réalisées dans des cadres authentiques et variés, de développer leurs compétences interculturelles et de participer activement au processus d'intégration (MIDI, 2017c : 3). Plus précisément, le PILI a pour but de permettre à toute personne immigrante :

[...] de communiquer dans des situations de la vie quotidienne et de développer l'usage du français dans des contextes de participation liés à la vie sociale, communautaire, familiale et professionnelle; de se familiariser avec les valeurs, les attitudes et les comportements dans divers milieux de la vie québécoise et de comprendre les codes culturels, politiques et économiques du Québec afin d'être en mesure d'exercer ses droits et responsabilités de citoyen; d'acquérir les compétences langagières et référentielles nécessaires à l'intégration au marché du travail, au maintien en emploi, à l'accès à la formation professionnelle ou à la poursuite d'études; d'acquérir une maîtrise suffisante du français en rapport direct avec les besoins liés au travail. (*Loc. cit.*)

En d'autres mots, le PILI vise à faire en sorte que les nouveaux arrivants puissent communiquer en français dans la sphère publique et la sphère privée, atteignent un niveau de maîtrise suffisant de cette langue pour s'insérer dans le marché du travail ou pour poursuivre des études et se familiarisent avec les repères socioculturels de la société québécoise dans le but de s'intégrer pleinement d'un point de vue social, professionnel et civique.

L'offre de services de francisation du MIDI est gratuite. Les cours sont offerts aux nouveaux arrivants, âgés de seize ans ou plus, qui répondent aux critères d'admissibilité. La durée maximale de la formation est de 1 800 heures pour les personnes scolarisées (*ibid.* : 6).

3.2.1. Cours offerts

L'offre de cours de français du MIDI s'est diversifiée au fil des années pour répondre à une clientèle de plus en plus nombreuse, aux profils et aux besoins variés. Les services du Ministère s'appuient sur trois grands principes : franciser plus tôt, franciser plus et franciser mieux. Pour franciser plus tôt, le MIDI encourage les immigrants sélectionnés à suivre des cours de français à partir de l'étranger. Pour franciser plus (c'est-à-dire élargir la clientèle rejointe par l'offre de francisation), différentes initiatives ont été mises sur pied, telles que des cours en ligne et en milieu de travail. Enfin, dans le but de franciser mieux et de favoriser l'atteinte de niveaux de compétence plus élevés en français, des cours spécialisés dans certains domaines ont été conçus (Cantin, 2010 : 157-160; MIDI, 2016a : 59).

3.2.1.1. Programmes Français pour immigrants adultes et Français pour immigrants peu alphabétisés

Le PILI compte deux programmes de formation pour les nouveaux arrivants : Français pour immigrants adultes (FIA) et Français pour immigrants peu alphabétisés (FIPA).

D'une part, le programme FIA constitue le programme de francisation de base offert par des mandataires du MIDI. Ses cours s'adressent à une clientèle scolarisée et reposent sur les contenus du Programme-cadre de français. Il peut être offert à temps complet ou à temps partiel. La formule à temps complet comporte un cours de stade débutant et deux cours de stade intermédiaire. Ces cours couvrent les niveaux 1 à 8 de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français. Le stade débutant correspond aux niveaux 1 à 4 de cette échelle et le stade intermédiaire, aux niveaux 5 à 8. Le stade avancé (niveaux 9 à 12) n'est pas couvert par le programme FIA (MIDI, 2016d : en ligne).

Comme nous l'avons vu précédemment, au stade débutant, les objets d'apprentissage « concernent les besoins immédiats et courants, dans des situations prévisibles, sur des thèmes familiers, par l'utilisation d'énoncés simples dans de brefs messages ». Le stade intermédiaire est quant à lui « axé sur les éléments de communication qui concernent les besoins courants, dans des situations prévisibles ou partiellement prévisibles, sur des thèmes concrets ou des sujets d'intérêt général, par l'utilisation d'énoncés parfois complexes dans des messages ou des textes » (MICC et MELS, 2011b : 7).

Chaque cours du programme FIA compte 330 heures de francisation (220 heures d'enseignement et 110 heures d'activités de soutien à la francisation), réparties sur onze semaines¹⁰² (30 heures par semaine). Au total, le programme FIA a une durée de 990 heures réparties sur 33 semaines de cours. Les nouveaux arrivants qui possèdent une connaissance de base de la langue française peuvent cependant amorcer le programme de formation à un stade plus élevé que le stade débutant. Ainsi, seules les personnes qui commencent leur formation linguistique par le premier cours du programme pourront bénéficier de 33 semaines de cours à temps complet (MIDI, 2016d : en ligne). À la fin du programme, l'apprenante ou l'apprenant est évalué et reçoit un bulletin qui établit son niveau de compétence linguistique.

Les trois premiers blocs de cours du programme FIA peuvent être suivis à temps partiel. Les formules de cours varient selon le nombre d'heures de chaque séance (quatre, six, neuf ou douze heures) ou l'horaire (les cours peuvent avoir lieu le matin, le midi, le soir ou la fin de semaine) (*loc. cit.*).

Un quatrième bloc de cours complète le programme FIA¹⁰³. Les quatre cours le composant visent l'atteinte du niveau 8 de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français. Ils sont offerts à temps partiel ou en ligne. Ce quatrième bloc a remplacé le cours de français écrit et de communication orale proposé par certains partenaires jusqu'en 2014-2015 (MIDI, 2016c : 27).

D'autre part, le programme FIPA s'adresse aux immigrants comptant neuf ans et moins de scolarité¹⁰⁴. Il est donné par des enseignants du MIDI, dans les locaux de cégeps ou d'organismes communautaires. Il est offert selon une formule de quatre cours de 275 heures chacun (220 heures d'enseignement et 55 heures d'activités de soutien à la francisation), lesquels sont répartis sur onze semaines (MIDI, 2016a : 66). La durée du programme FIPA est de 1 100 heures réparties sur 44 semaines. Il s'agit d'un parcours complet de formation à temps plein pour débutants.

102. Chaque session de cours se déroule sur onze semaines, sauf la session d'été qui dure sept semaines.

103. MIDI, *Répartition des contenus : cours FIA409-1, FIA409-2, FIA409-3, FIA409-4*, 2016, [En ligne]. [https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Repartition_FIA409-1-4.pdf] (Consulté le 11 avril 2017).

104. CÉGEP DE SAINTE-FOY, *Cours intensifs à temps complet*, 2017, [En ligne]. [<http://dfc.cegep-ste-foy.qc.ca/francisation/cours-intensifs-a-temps-complet/>] (Consulté le 23 mars 2017).

Les ententes signées avec les partenaires du MIDI pour la francisation des personnes font en sorte que les services assurés par chacun d'eux sont à la fois différenciés et complémentaires. De manière générale, les trois cours du programme FIA à temps complet sont normalement donnés par les cégeps et les universités partenaires du Ministère. Ces établissements offrent aussi, selon la demande, les cours du quatrième bloc, à temps partiel seulement. De leur côté, les organismes communautaires proposent le plus souvent la formule à temps partiel du programme. Le programme FIPA à temps complet est quant à lui enseigné dans les locaux de différents partenaires du MIDI, le plus souvent des organismes communautaires.

Les cours du PILI sont donnés majoritairement par des personnes qui font partie du personnel enseignant du MIDI. Pour les projets-pilotes et dans les municipalités où il n'y a pas d'enseignants du Ministère, le personnel est engagé par les partenaires selon les formules « achat de groupe » et « achat de place ». Il en est de même pour la clientèle adressée aux commissions scolaires par le MIDI. L'enseignante ou l'enseignant « planifie les cours, enseigne et évalue l'apprentissage de la langue française afin de favoriser l'intégration des personnes immigrantes à la société québécoise » (MIDI, 2016b : 14). Les cours sont donnés dans les locaux des partenaires. Les activités de soutien à la francisation, prévues dans la formule à temps complet du programme FIA¹⁰⁵, relèvent de la responsabilité du partenaire. L'enseignante ou l'enseignant est ainsi un employé du MIDI, alors que l'animatrice ou l'animateur qui se charge du soutien à la francisation est engagé par le partenaire.

Les immigrants souhaitant suivre la francisation à temps complet doivent s'inscrire directement auprès du MIDI. Le Ministère se charge ensuite de les évaluer, au besoin¹⁰⁶, et de leur attribuer une place selon différents critères, tels que leur niveau de connaissance du français, la proximité géographique de leur lieu de résidence et la date de début de la session de cours.

L'inscription au programme FIA à temps partiel se fait directement auprès d'un partenaire, qu'il s'agisse d'un cégep, d'une université ou d'un organisme communautaire. Au début de chaque session, chaque partenaire soumet les personnes inscrites à une évaluation de classement afin de déterminer quels cours seront offerts, et ce, dans l'objectif de répondre aux besoins du plus grand nombre d'immigrants possible.

3.2.1.2. Francisation à visée professionnelle et cours spécialisés

Les services de francisation du MIDI proposent des cours à visée professionnelle et des cours spécialisés pour favoriser l'intégration socioprofessionnelle des immigrants (MICC, 2008a; Cantin, 2010).

105. Chaque cours à temps complet compte 220 heures d'enseignement et 110 heures d'activités de soutien à la francisation.

106. Les immigrants qui déclarent connaître peu ou pas le français ne sont pas soumis à un test de classement.

Les cours de base à temps partiel et à visée professionnelle sont en fait le quatrième bloc de cours du programme FIA présenté à la sous-section précédente. De plus, quatre blocs de cours de stade intermédiaire (qui couvrent les niveaux 5 à 8 de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français) et deux blocs de cours de stade avancé (correspondant aux niveaux 9 et 10 de l'Échelle) sont offerts en ligne¹⁰⁷.

Certains cours spécialisés s'adressent aux immigrants qui désirent acquérir des connaissances linguistiques propres à leur domaine de formation afin d'intégrer le marché du travail ou de poursuivre des études. Des cours de français spécialisés concernent les domaines de la santé et des soins infirmiers, de l'administration, du droit et des affaires, et du génie et des sciences appliquées (MIDI, 2015c : 37). Des cours spécialisés peuvent aussi être offerts afin de répondre aux besoins de clientèles particulières telles que les aides familiales ou les membres du corps consulaire¹⁰⁸.

3.2.2. Formules de cours

Le MIDI élabore le contenu de ses cours et emploie le personnel chargé de les enseigner. Toutefois, les cours se déroulent dans les locaux de ses partenaires, c'est-à-dire les cégeps, les universités, les organismes communautaires et les commissions scolaires (MIDI, 2016a : 66).

Au terme de l'exercice financier 2014-2015, 123 partenaires du MIDI avaient offert des cours de français à temps complet et à temps partiel sur l'ensemble du territoire québécois (MIDI, 2015c : 29). Bon an mal an, plus d'une centaine de partenaires contribuent à l'offre de francisation du MIDI. Au cours de l'exercice financier 2016-2017, le MIDI a formé 1 185 groupes pour des cours à temps complet et 1 602 groupes pour des cours à temps partiel¹⁰⁹. Les cours pour les personnes scolarisées regroupent au maximum 20 élèves, alors que ceux pour les personnes peu scolarisées rassemblent tout au plus 13 élèves.

107. MIDI, *Apprendre le français en ligne : contenu*, 2016, [En ligne]. [<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-ligne/contenu.html>] (Consulté le 26 octobre 2016).

108. MIDI, *Apprendre le français au Québec : cours spécialisés*, 2017, [En ligne]. [<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-quebec/cours-specialises.html>] (Consulté le 16 mars 2017); MIDI, *Calendrier des inscriptions : évaluations, printemps 2017*, 2017, [En ligne]. [http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/CAL_CoursSpecialises_printemps.pdf] (Consulté le 13 juin 2017).

109. Les cours à temps partiel regroupent les cours de base, les cours spécialisés et la francisation en milieu de travail.

3.2.2.1. Cours à l'étranger

Le MIDI tâche de « franciser plus tôt » les candidats à l'immigration en leur permettant d'amorcer l'apprentissage du français à partir de leur pays de provenance. Pour ce faire, le Ministère a tissé un réseau de partenaires¹¹⁰ à l'étranger¹¹¹. Ces partenaires offrent des cours de français aux immigrants sélectionnés afin qu'ils puissent commencer leur apprentissage de la langue officielle avant même leur arrivée au Québec. Le MIDI rembourse les coûts des cours suivis à l'étranger chez un de ses partenaires¹¹² (MIDI, 2016a : 64).

Les candidats à l'immigration qui ne sont pas encore arrivés au Québec et qui détiennent un certificat de sélection du Québec (CSQ) peuvent aussi s'inscrire à la francisation en ligne. Ils peuvent ainsi suivre des cours de français de stades intermédiaire (depuis avril 2008) ou avancé (depuis février 2012) ainsi que des cours spécialisés dans certains domaines professionnels (depuis 2012). Selon des données présentées par le MIDI, plus de la moitié des immigrants qui suivent les cours de français en ligne le font à partir de l'étranger (63,9 % en 2015-2016; 62,1 % en 2014-2015; et 68 % en 2012-2013) (*ibid.* : 65).

3.2.2.2. Service de francisation en ligne

Les cours de français en ligne (FEL) sont accessibles aux personnes immigrantes qui possèdent un CSQ. Depuis l'instauration de la Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion intitulée *Ensemble, nous sommes le Québec*, les travailleurs temporaires et les étudiants étrangers y ont également accès lorsqu'ils optent pour la formule en autoformation, décrite au paragraphe suivant. Peu importe le cours choisi, l'inscription se fait en continu et l'horaire des cours est flexible. Les cours de FEL sont de stades intermédiaire ou avancé; ils ne sont pas offerts aux débutants.

110. Par exemple les Alliances françaises et les Instituts français. MIDI, *Des partenaires en action*, 2016, [En ligne]. [<http://www.midi.gouv.qc.ca/fr/ministere/partenaires-en-action.html>] (Consulté le 14 novembre 2016).

111. Au terme de l'exercice financier 2014-2015, « 136 ententes, dans 37 pays, avaient été conclues par le Ministère avec des partenaires tels que les Alliances françaises et les Instituts français. En 2014-2015, 11 nouvelles ententes ont été conclues dans les pays suivants : Inde (2 ententes), Belgique, Corée du Sud, Cameroun, Malaisie, Cuba, Espagne, Royaume-Uni, République dominicaine et Singapour » (MIDI, 2015c : 29).

112. Le MIDI rembourse, jusqu'à concurrence de 1 500 \$, les coûts des cours de français de stades débutant et intermédiaire suivis « après l'obtention du certificat de sélection du Québec » (MIDI, 2016a : 64).

Les personnes qui s'inscrivent aux cours de stades intermédiaire ou avancé peuvent choisir la formule standard (avec tutrice ou tuteur) ou la formule en autoformation. Dans le premier cas, les apprenants peuvent compter sur le soutien d'une formatrice ou d'un formateur. Ils doivent remettre des travaux écrits et peuvent accéder à une classe virtuelle pour échanger avec d'autres participants. La formule en autoformation propose quant à elle aux participants de réaliser des exercices de français sur le Web, de manière autonome¹¹³. Le cours de stade intermédiaire est composé de quatre blocs de formation d'une durée potentielle de 456 heures. La durée de chacun de ces blocs varie entre 15 et 23 semaines. Chaque bloc comprend quatre modules de contenus qui portent sur la société québécoise, sa culture et ses valeurs communes et qui visent l'intégration des immigrants.

Par exemple, le bloc 1 (15 semaines) porte sur le logement, l'éducation, l'emploi ainsi que le tourisme et les loisirs. Le bloc 2 (18 semaines) a pour objet les services publics et la santé, les médias et la culture, la consommation et les affaires ainsi que la vie démocratique au Québec. Les blocs 3 et 4 approfondissent les thèmes abordés aux blocs 1 et 2¹¹⁴. La structure du contenu des cours offerts en ligne est semblable à celle des cours donnés en classe.

Le cours de stade avancé est composé de deux blocs de formation de 30 semaines chacun et d'une durée maximale de 600 heures. Ces deux blocs couvrent les niveaux 9 et 10 de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français. Leur contenu s'inscrit dans la continuité des premiers modules et permet d'en apprendre davantage sur la société québécoise et le monde du travail¹¹⁵.

Enfin, les personnes qui souhaitent approfondir leurs connaissances liées à certains domaines professionnels peuvent suivre des cours spécialisés en ligne. Ces cours couvrent les mêmes domaines que ceux offerts à temps partiel¹¹⁶. Ils sont donnés selon la formule en autoformation seulement, pour une durée maximale de 90 heures. Ainsi, pour chacun des trois domaines professionnels, un module d'autoapprentissage a été créé afin de permettre aux individus de suivre la formation à leur rythme. Des activités d'auto-évaluation complètent l'apprentissage. Les cours spécialisés à visée professionnelle portent, selon le module, sur les niveaux 7 à 10 de compétence langagière de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français. Comme il s'agit d'une formule offerte sans tutrice ou tuteur, les exercices d'auto-évaluation se rapportent à la compréhension écrite et orale¹¹⁷.

113. MIDI, *Apprendre le français en ligne*, 2016, [En ligne]. [<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-ligne/index.html>] (Consulté le 26 octobre 2016).

114. MIDI, *Apprendre le français en ligne : contenu*, 2016, [En ligne]. [<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-ligne/contenu.html>] (Consulté le 26 octobre 2016).

115. MIDI, *Apprendre le français en ligne : contenu. Cours de stade avancé*, 2016, [En ligne]. [<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-ligne/contenu.html#avance>] (Consulté le 26 octobre 2016).

116. Soit les domaines de la santé et des soins infirmiers, du génie et des sciences appliquées, et de l'administration, du droit et des affaires.

117. MIDI, *Apprendre le français en ligne : contenu*, 2016, [En ligne]. [<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-ligne/contenu.html>] (Consulté le 26 octobre 2016).

3.2.2.3. Cours en milieu de travail à temps partiel

Au moyen des services de francisation du MIDI, les employeurs peuvent offrir à leurs travailleurs des cours de francisation en milieu de travail. Ces cours gratuits durent onze semaines en moyenne, à raison de quatre à six heures de cours par semaine. Ils visent à répondre aux besoins spécifiques des travailleurs immigrants : français de base, communication orale et écrite, français adapté à la tâche et cours de français spécialisés dans les domaines de la santé et du génie. Les cours en milieu de travail sont donnés par une enseignante ou un enseignant employé par le MIDI, et le programme d'études ainsi que le matériel pédagogique sont fournis¹¹⁸. Entre le 1^{er} avril 2016 et le 28 février 2017, le MIDI a donné des cours de français dans quatre organisations : l'Association des marchands dépanneurs et épiciers du Québec, l'Hôpital général juif, TEKsystems Global Services Corp. et Vêtements Peerless inc. (MIDI, 2017a : 545).

3.2.2.4. Centre d'auto-apprentissage du français pour immigrants

Les personnes immigrantes qui ne connaissent pas le français et qui habitent la région de Québec peuvent recourir aux services du Centre d'auto-apprentissage du français pour immigrants¹¹⁹. Ce centre vise à répondre aux besoins des personnes immigrantes adultes non francophones qui sont en emploi ou qui aspirent à le devenir. Les inscriptions se font en continu. Une fois les participants inscrits, on évalue leurs compétences en français afin de leur proposer un parcours individualisé d'apprentissage. Les apprenants peuvent bénéficier d'un soutien personnalisé, avoir recours aux outils informatiques disponibles et prendre part à des ateliers de conversation (MIDI, 2016a : 69-70). Les parcours personnalisés peuvent viser l'atteinte d'objectifs divers tels qu'une mise à niveau en français écrit avancé pour professionnels, une préparation au Test de français international (TFI) ou une préparation à l'examen de l'Office québécois de la langue française (OQLF) ou à ceux des ordres professionnels¹²⁰.

118. MIDI, *Apprendre le français au Québec : cours de français en milieu de travail*, 2016, [En ligne]. [<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-quebec/francais-entreprise.html>] (Consulté le 28 octobre 2016).

119. Le Centre d'autoapprentissage du français de Montréal a été mis sur pied en 2005 à partir des conclusions d'une étude du Centre d'intégration multi-services de l'ouest de l'île (CIMOI). Cet organisme a alors reçu une subvention du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) et d'Emploi-Québec pour coordonner le Centre. Par la suite, un centre d'autoapprentissage du français a ouvert ses portes au Cégep de Sainte-Foy, à Québec : « Le Centre d'autoapprentissage du français de Montréal s'adresse principalement aux travailleurs en entreprise qui ont une base en français, tandis que le Centre d'autoapprentissage du français de Québec est ouvert à toute personne immigrante adulte de niveau débutant, intermédiaire ou avancé » (Valderrama-Benitez, 2007 : 13). Les activités du Centre d'autoapprentissage du français de Montréal ont pris fin en mars 2011.

120. CÉGEP DE SAINTE-FOY, *Centre d'auto-apprentissage (CAFI)*, 2017, [En ligne]. [<http://dfc.cegep-ste-foy.qc.ca/francisation/centre-dauto-apprentissage-cafi/>] (Consulté le 23 mars 2017).

3.2.3. Critères d'admissibilité aux cours du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion

Pour être admissible aux cours à temps complet, une personne immigrante doit habiter au Canada depuis cinq ans ou moins, résider au Québec, être âgée de seize ans ou plus et posséder un statut d'immigration qui le permet¹²¹, c'est-à-dire qu'il doit s'agir d'une personne :

[...] résidente permanente au sens de la Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés (LC 2001, chapitre 27); titulaire d'un permis de séjour temporaire délivré en vertu de l'article 24 de cette loi, en vue de l'octroi éventuel de la résidence permanente ou pour des motifs humanitaires ou d'intérêt public (codes 17, 27, 37 et 86 à 95); à qui l'asile, au sens de l'article 95 de cette loi, a été conféré; autorisée à présenter sur place une demande de résidence permanente; citoyenne canadienne naturalisée arrivée au Québec depuis moins de cinq ans. (MIDI, 2017c : 4)

La personne immigrante doit, de plus, démontrer que ses connaissances linguistiques sont inférieures au niveau 9 (en production et en compréhension orales ainsi qu'en production et en compréhension écrites) de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français. Ce critère d'admission vaut aussi pour les cours à temps partiel offerts en classe (*ibid.* : 4-5).

L'admissibilité aux cours de français à temps complet est d'une durée de cinq ans à partir de la date d'obtention du premier statut, et ce, que les services de francisation aient été utilisés ou non. Dans l'éventualité où une personne voit son admissibilité prendre fin au cours de sa formation, elle est autorisée à poursuivre son cours. Par contre, elle ne peut plus s'inscrire ni participer à d'autres activités de formation à temps complet (*ibid.* : 4).

Les personnes qui répondent aux critères d'admissibilité à la francisation à temps complet ont accès aux cours à temps partiel, aux cours spécialisés ainsi qu'aux cours en ligne, jusqu'à ce qu'elles aient atteint le maximum de 1 800 heures de formation (*ibid.* : 6). Elles peuvent aussi demander une allocation de participation, de frais de garde ainsi que de trajet ou de transport.

Les cours à temps partiel ainsi que les cours en ligne sont ouverts à un plus grand nombre d'immigrants, car ils sont accessibles aux personnes demeurant au Québec depuis plus de cinq ans. De plus, l'admissibilité à ces cours s'étend aux travailleurs temporaires et aux étudiants étrangers détenteurs d'un CSQ ainsi qu'à leur conjoint. Les personnes qui sollicitent l'asile y ont également accès à certaines conditions¹²².

121. MIDI, *Apprendre le français au Québec : cours à temps complet*, 2017, [En ligne]. [<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-quebec/temps-complet/index.html>] (Consulté le 16 mars 2017).

122. MIDI, *Apprendre le français au Québec : cours à temps partiel*, 2017, [En ligne]. [<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-quebec/temps-partiel/index.html>] (Consulté le 23 mai 2017); MIDI, *Apprendre le français au Québec : cours de français spécialisés*, 2017, [En ligne]. [<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-quebec/cours-specialises.html>] (Consulté le 16 mars 2017); MIDI, *Apprendre le français en ligne*, 2016, [En ligne]. [<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-ligne/index.html>] (Consulté le 26 octobre 2016).

Les demandeurs sur place du statut de réfugié et les personnes arrivées au Canada depuis plus de cinq ans (les immigrants établis au Québec ou reçus dans une autre province canadienne) ne sont pas admissibles à l'offre de cours de français à temps complet du MIDI. Ces personnes peuvent toutefois s'inscrire aux cours à temps complet du MEES.

3.2.4. Aide financière aux participants

Les personnes qui sont inscrites à l'un des cours du PILI peuvent être admissibles au Programme d'aide financière pour l'intégration linguistique des immigrants (PAFILI) (MIDI, 2017d). Les sommes accordées varient selon différents critères tels que la catégorie d'immigration et le cours suivi.

Depuis l'adoption du Plan économique du Québec, déposé en mars 2017, l'allocation hebdomadaire de participation aux cours à temps complet a été augmentée pour atteindre 140 \$ par personne admissible (ministère des Finances, 2017 : B.180). Ainsi, à partir du 1^{er} août 2017, l'allocation a été bonifiée de 25 \$ pour les travailleurs qualifiés et de 110 \$ pour les personnes issues du regroupement familial qui suivent des cours à temps complet, que ceux-ci « soient offerts par un partenaire du MIDI ou en commission scolaire¹²³ ».

En outre, les personnes inscrites à un cours de français à temps complet du PILI :

[...] même celles qui ne sont pas admissibles à l'allocation de participation, peuvent recevoir les allocations de trajet ou de transport et de frais de garde. L'élève admis à la formation à temps complet peut recevoir l'allocation de frais de garde s'il pourvoit à la garde d'un enfant ou d'une personne handicapée. S'il réside avec un conjoint, il doit démontrer que ce dernier est incapable d'assurer la garde de ces personnes pour un des motifs suivants : le travail, les études, la maladie, un handicap¹²⁴.

Les élèves inscrits à la formation à temps complet peuvent, selon leur situation, être admissibles à des allocations de participation, de frais de garde, et de trajet ou de transport. Le 1^{er} août 2017, l'allocation de transport a été « étendue à toute la clientèle des cours à temps complet¹²⁵ ». Les élèves inscrits aux cours à temps partiel sont quant à eux admissibles au remboursement de leurs frais de garde.

123. MIDI (2017, 19 avril), 103,5 M \$ additionnels pour la francisation à temps complet et en milieu de travail : favoriser la francisation et l'intégration socioéconomique des personnes immigrantes. [En ligne] [<http://www.fil-information.gouv.qc.ca/Pages/Article.aspx?aiguillage=diffuseurs&listeDiff=47&type=1&idArticle=2504194047>] (Consulté le 19 avril 2017).

124. MIDI, Conditions d'admission aux allocations, 2017, [En ligne]. [<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-quebec/temps-complet/conditions-admission.html>] (Consulté le 31 août 2017).

125. MIDI (2017, 25 sept.), *De nouveaux engagements gouvernementaux pour renforcer la francisation des personnes immigrantes*. [En ligne] [<http://www.fil-information.gouv.qc.ca/Pages/Article.aspx?aiguillage=diffuseurs&listeDiff=327&type=1&idArticle=2509257744>] (Consulté le 25 septembre 2017). En effet, jusqu'au 31 juillet 2017, l'allocation de transport était réservée aux élèves issus de la catégorie du regroupement familial ainsi qu'à ceux adressés par le MTESS (MIDI, 2017d : 8).

3.2.5. Différentes catégories d'évaluation

Le MIDI a élaboré un cadre de référence pour l'évaluation des compétences en français. Ce cadre comporte trois types d'évaluation :

[...] l'évaluation d'admission à un service de francisation et d'inscription à un cours aux fins de classement dans les cours de l'offre de services et de référence aux milieux de formation [...]; l'évaluation formative en vue d'informer adéquatement l'élève sur ses apprentissages, d'ajuster l'enseignement et de réguler les apprentissages en classe; l'évaluation sommative pour informer l'élève des progrès réalisés tout au long du cours et [...] déterminer jusqu'à quel point les niveaux de compétence visés par le cours ou le bloc de cours sont atteints. (MIDI, 2017c : 9)

Chaque cours à temps complet ou à temps partiel est l'objet d'une évaluation. Le MIDI peut remettre un bulletin aux participants soit à la fin de la formation, soit sur demande. Les participants ne reçoivent pas de bulletin pour les cours de français en ligne, pour les cours spécialisés et pour les cours en milieu de travail (*loc. cit.*).

Tout au long de la session, les enseignants du MIDI sont tenus de soumettre périodiquement des évaluations formatives à leurs étudiants et de commenter le cheminement de leurs apprentissages. Ils doivent aussi procéder à une évaluation sommative au terme de chaque cours à temps complet ou d'un bloc de cours à temps partiel (MIDI, 2016b : 13). Les évaluations sont notamment structurées par l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français pour les compétences en production et en compréhension, tant orales qu'écrites. Pour chaque compétence, l'enseignant ou l'enseignante précise si l'élève peut entreprendre un cours plus avancé (en précisant lequel), s'il doit reprendre le cours au complet ou s'il doit plutôt changer de type ou de formule de cours.

Au terme de leur cours, les étudiants reçoivent un bilan de leurs compétences, lequel peut être employé aux fins de classement si le parcours en francisation se poursuit dans un établissement différent (*ibid.* : 14). Le MIDI autorise la reprise de cours à temps complet ou d'une fin de bloc à temps partiel, mais la considère comme une mesure d'exception. De plus, pour les cours à temps complet, « la reprise d'un cours n'est permise qu'une seule fois pendant toute la durée de la formation » (*ibid.* : 13). Ainsi, le troisième cours ne peut pas être suivi plus d'une fois (*loc. cit.*). À noter que le soutien financier offert aux personnes admissibles peut être ajusté si leur situation change (naissance d'un enfant, déménagement).

3.2.6. Données sur la participation des immigrants adultes aux services de francisation du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion

En 2015-2016, le MIDI calculait le taux de participation à son offre de francisation en établissant un rapport entre le nombre de « personnes immigrantes adultes qui ont déclaré ne pas connaître le français et [qui ont] participé à un cours de français durant les deux premières années de leur admission » et le nombre de personnes immigrantes adultes admises deux ans plus tôt et qui ont déclaré ne pas connaître le français (MIDI, 2016c : 26). Au 31 mars 2016, le taux de participation des immigrants admis en 2013 et ayant déclaré ne pas connaître le français s'est élevé à 28,3 %. Cette proportion était en hausse comparativement à l'année précédente (27,4 % en 2015), mais en baisse relativement aux années antérieures (32,7 % en 2014 et 36,9 % en 2013) (*loc. cit.*).

Les cours de français du MIDI sont aussi suivis par des immigrants qui possèdent des connaissances de base en français et qui, pour diverses raisons, jugent ces connaissances insuffisantes. D'après des données présentées dans le *Cahier explicatif des crédits 2016-2017* du Ministère, le taux de participation à un cours de français chez les immigrants âgés de 17 ans et plus, admis en 2013 et ayant déclaré connaître le français est approximativement de 38,5 % chez les personnes de la catégorie de l'immigration économique, de 33,3 % chez celles faisant partie du regroupement familial, de 55,3 % chez les réfugiés et les personnes en situation semblable ainsi que de 8,8 % chez les autres immigrants (MIDI, 2016g : 327).

Plus de 80 % (81,8 %) des immigrants adultes qui se sont inscrits à des cours de français du MIDI pour une première fois en 2014-2015 l'ont fait dans les deux premières années suivant leur arrivée au Québec (MIDI, 2015c : 28). En outre, selon le Ministère :

Au 31 mars 2016, parmi les 14 955 personnes immigrantes adultes qui ont été admises au Québec en 2013 et qui ont déclaré ne pas connaître le français au moment de leur admission, 4 229 personnes ont participé à un cours de français offert par le Ministère, en classe ou en ligne. Cela représente une proportion de 28,3 %¹²⁶. (MIDI, 2016c : 26)

Par ailleurs, on observe une différence dans les taux de participation aux cours de français selon le pays d'origine des immigrants. Par exemple, le MIDI a diffusé les taux de participation, au 31 mars 2014, des personnes immigrantes admises au Québec en 2011 qui ont déclaré ne pas connaître le français et qui ont participé à un cours de français durant leurs deux premières années d'établissement, et ce, selon leur pays de provenance : Bhoutan (82,6 %), Colombie (71,9 %), Afghanistan (71,0 %), Irak (60,6 %), Philippines (28,8 %) et Chine (20,8 %) (MIDI, 2014b : 389). Selon des données de février 2016, les taux de participation pour la cohorte de 2013 s'établissaient ainsi : Colombie (74,6 %), Philippines (37,8 %), Iran (31,9 %), Inde (17,2 %), Chine (13,6 %) et Haïti (9,9 %) (MIDI, 2016g : 368).

126. Le taux de participation présenté ici se situe entre ceux calculés pour les années d'admission 2012 (27,4 %) et 2011 (32,7 %) (MIDI, 2016c : 26).

Qu'en est-il du taux d'abandon des cours de francisation? Comme l'affirme le MIDI, « [c]ertaines personnes immigrantes doivent abandonner leur cours de français en raison de leur projet d'intégration qui les amène à se chercher un emploi ou à compléter une formation scolaire ou professionnelle afin d'améliorer leur employabilité » (*ibid.* : 370). Le Ministère ne mesure donc pas le taux d'abandon, mais plutôt le taux de « persévérance », selon le ratio du nombre de cours terminés sur le nombre total de participations. En 2015-2016, le taux de persévérance des élèves dans les cours à temps complet était de 89,5 %¹²⁷. Celui dans les cours à temps partiel se situait quant à lui autour de 75 % (*ibid.* : 371).

Au terme de l'exercice financier 2016-2017 du MIDI, le nombre de personnes distinctes qui ont participé à un cours de français est plus élevé (27 925) que celui des années précédentes (26 520 en 2015-2016 et 26 109 en 2014-2015). Cette hausse s'observe tant pour les cours de français à temps complet que pour ceux à temps partiel et en ligne (MIDI, 2017e : 24).

Si l'on considère l'ensemble des cours du MIDI offerts en 2016-2017 (à temps complet, à temps partiel et en ligne), les femmes sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes à participer à un cours de français (61,3 % comparativement à 38,7 %). La participation plus importante des femmes s'observe surtout pour les cours à temps partiel (63,0 %) et les cours à temps complet (61,1 %). La répartition selon les sexes est plus équilibrée dans les cours en ligne, mais ceux-ci demeurent plus populaires auprès des femmes qu'auprès des hommes (54,2 % comparativement à 45,8 %) (MIDI, 2017e : 25).

Les personnes réfugiées ou en situation semblable étaient les plus nombreuses à participer aux cours de français à temps complet du MIDI en 2016-2017 (5 192 personnes, soit 45,0 % des participants), suivies par les personnes sélectionnées dans la catégorie de l'immigration économique (3 940 personnes, soit 34,2 %), les personnes issues du regroupement familial (2 382 personnes, soit 20,7 %) et, enfin, celles de la catégorie « autres immigrants » (21 personnes¹²⁸) (*ibid.* : 26). Avant 2015-2016, ce classement reflétait l'importance numérique de chacune des catégories d'immigration dans la cohorte annuelle d'admission (MIDI, 2015c : 30). Depuis, la hausse du nombre de personnes réfugiées ou en situation semblable admises au Québec s'observe aussi dans la participation de ces personnes aux cours de français à temps complet, de telle sorte que cette catégorie s'est hissée au premier rang.

Toujours en 2016-2017, le cours de français élaboré pour les infirmières et infirmiers et autres professionnelles et professionnels de la santé rejoint davantage les femmes (78,8 %). Il en est de même pour le cours spécialisé dans le domaine du droit, de l'administration et des affaires (64,7 %). Quant au cours de français spécialisé dans le

127. Données préliminaires en date du 29 février 2016. Il s'agit d'une hausse par rapport aux années précédentes (87,5 % en 2014-2015 et en 2013-2014 ainsi que 85,5 % en 2012-2013) (MIDI, 2016g : 370).

128. Les pourcentages sont présentés ici avec une décimale. Par conséquent, celui pour la catégorie des « autres immigrants » est de 0,0 %.

domaine du génie et des sciences appliquées, il rejoint davantage les hommes (61,4 %) que les femmes (38,6 %). De plus, les femmes représentaient « 85,0 % des élèves ayant bénéficié d'une allocation pour frais de garde » (*ibid.* : 48).

3.2.7. Évolution des services de francisation du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion pour la période 2016-2021

Au cours des prochaines années, des modifications seront apportées à l'offre de services de francisation des immigrants du MIDI, telles la bonification de l'allocation de participation aux cours de francisation et la mise en place d'un guichet unique d'accès aux services de francisation. Le MIDI deviendrait ainsi la porte d'entrée pour l'ensemble des cours de francisation offerts par les différents acteurs gouvernementaux (ministère des Finances, 2017 : B.180). D'ici l'implantation de cet outil, le Ministère a annoncé, le 25 septembre 2017, la mise en ligne d'un formulaire pour simplifier et faciliter l'inscription aux cours à temps complet¹²⁹.

La Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion intitulée *Ensemble, nous sommes le Québec* vise notamment une hausse de la participation des « personnes dont la langue maternelle n'a pas d'affinités avec le français ainsi que des personnes qui ne se destinent pas au marché du travail » (MIDI, 2015e : 29). À cet égard, le MIDI a lancé un appel de projets auprès de ses partenaires du milieu communautaire afin d'inciter les personnes peu rejointes par ses services de francisation à suivre des cours de français à temps partiel¹³⁰.

Le Ministère souhaite également bonifier la francisation à visée professionnelle. La stratégie d'action qui accompagne sa politique, en application jusqu'en 2021, précise que la francisation à visée professionnelle permet :

[...] à la personne immigrante de cibler ses apprentissages et d'acquérir ainsi plus rapidement les compétences en français et les repères socioculturels nécessaires pour trouver un emploi à la hauteur des qualifications qu'elle a acquises à l'étranger, de se maintenir en emploi et de renforcer son autonomie dans ses démarches d'intégration. (MIDI, 2015d : 27)

Dans son plan stratégique 2016-2021, le MIDI s'est donné pour objectif que l'offre de francisation puisse couvrir dix nouveaux domaines de formation, à raison d'un domaine additionnel par année (MIDI, 2017b : 17). Ainsi, au cours de l'exercice financier 2016-2017, les contenus didactiques d'un nouveau cours de français spécialisé couvrant plusieurs professions en tourisme et en commerce étaient en voie d'élaboration (MIDI, 2017e : 24).

129. MIDI (2017, 25 sept.), *De nouveaux engagements gouvernementaux pour renforcer la francisation des personnes immigrantes*. [En ligne] [<http://www.fil-information.gouv.qc.ca/Pages/Article.aspx?aiguillage=diffuseurs&listeDiff=327&type=1&idArticle=2509257744>] (Consulté le 25 septembre 2017).

130. *Loc. cit.*

Il entend de plus consolider la fonction qualifiante de ces cours en déterminant des normes rattachées aux compétences en français des métiers et professions, en adaptant leurs contenus selon des exigences langagières spécifiques et en concevant des outils d'évaluation et de description des compétences uniformisés et fiables. D'autres mesures permettront de mettre en place de nouvelles formules de formation mêlant francisation et expérience en emploi, et de mieux faire connaître certains services de francisation tels que ceux offerts en milieu de travail (MIDI, 2015d : 28).

Le rapport du Vérificateur général du Québec (VGQ) déposé à l'Assemblée nationale en novembre 2017 présentait notamment un audit de performance sur les services de francisation du MIDI (VGQ, 2017). Devant les différents constats soulevés par le VGQ sur ces services, le Ministère a présenté un plan d'action pour améliorer la francisation des personnes immigrantes au Québec (MIDI, 2017g). En plus de l'implantation de mécanismes d'analyse des parcours de la clientèle et d'indicateurs de performance pour suivre l'atteinte des objectifs des programmes de francisation, le MIDI s'est engagé à modifier l'offre de cours à temps complet pour qu'elle permette l'atteinte du niveau 8 de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français. Ce niveau est aussi désigné comme le « seuil d'autonomie langagière » par le VGQ (MIDI, 2017g : 1; VGQ, 2017 : 20).

3.3. SERVICE DE FRANCISATION DES ADULTES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

La francisation des adultes immigrants allophones offerte par le MEES s'inscrit dans la formation générale des adultes. Les sections suivantes décrivent le programme Francisation ainsi que les cours offerts aux adultes immigrants allophones.

3.3.1. Programme d'études Francisation

Le programme d'étude Francisation est implanté depuis janvier 2017 dans toutes les commissions scolaires offrant le service de francisation. Il a remplacé le programme Français, langue seconde, qui était jusqu'alors utilisé pour l'enseignement du français aux immigrants. Le nouveau programme propose de rehausser le niveau des apprentissages. De plus, « une place importante y est accordée aux repères culturels québécois de manière à favoriser une meilleure connaissance, par ces immigrants, des valeurs que partagent une majorité de leurs nouveaux compatriotes¹³¹ ». Ce programme est par ailleurs issu du référentiel commun créé par le MIDI et le MEES.

3.3.1.1. Structure du programme et des cours

Le programme d'études Francisation vise le développement, d'une part, des compétences langagières en français et, d'autre part, des compétences interculturelles. Il s'adresse aux adultes dont le français n'est pas la langue maternelle et qui possèdent minimalement une scolarité de base (MELS, 2015 : 1). Le

131. Services Québec (2015, 23 janvier), *Le ministre Bolduc dévoile le nouveau programme de francisation de la formation générale des adultes*. [En ligne] [<http://www.fil-information.gouv.qc.ca/Pages/Article.aspx?idArticle=2301235608>] (Consulté le 6 juin 2017).

programme compte huit cours, offerts à temps complet ou à temps partiel, correspondant aux stades débutant et intermédiaire de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes.

Le stade débutant comprend quatre cours couvrant les quatre premiers niveaux de cette échelle. La durée de chaque cours varie entre 50 et 200 heures. À ce stade, « l'accent est mis sur les besoins de formation de l'adulte immigrant allophone, définis sous l'angle de situations de vie prioritaires à traiter et de repères culturels de base à s'approprier » (*ibid.* : 10).

Le stade intermédiaire regroupe quant à lui quatre cours correspondant aux quatre niveaux intermédiaires de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français. Chaque cours dure une période de 200 ou de 250 heures :

Au stade intermédiaire, l'accent est mis sur les besoins de formation de l'adulte immigrant allophone, définis sous l'angle d'une acquisition plus intensive de connaissances en langue française dans ses aspects formels, puisqu'il possède déjà des bases de communication fonctionnelle. L'adulte poursuit aussi le développement de sa compétence interculturelle. (*Loc. cit.*)

Les cours des stades débutant et intermédiaire totalisent respectivement 500 et 900 heures de formation. Pour un immigrant adulte allophone commençant le programme de francisation au premier cours, la durée prévue de ce programme est donc de 1 400 heures (*ibid.* : 11). À la fin de chacun des cours, la personne doit réussir une évaluation pour passer au niveau suivant, ce qui signifie qu'il est possible de prendre plus de temps pour atteindre les objectifs du programme.

3.3.1.2. Conditions d'admission et clientèle rejointe

Les personnes âgées de 16 ans et plus au 30 juin précédant l'année scolaire en cours et qui ne fréquentent pas une école du secteur des jeunes sont admissibles au service de francisation pour adultes des commissions scolaires. De plus, pour avoir accès aux services éducatifs et bénéficier de leur gratuité, il faut avoir une preuve de résidence au Québec (MEES, 2016a : 4).

Le programme de francisation à temps plein offert dans les centres d'éducation des adultes rejoint notamment les personnes qui, pour diverses raisons, ne sont pas admissibles aux cours offerts par le MIDI. Il s'adresse également aux personnes qui ont suivi ces cours, mais n'ont pas atteint un niveau de maîtrise suffisant au terme de la formation à temps complet. C'est le cas, par exemple, de personnes dont la langue maternelle est très éloignée du français ou qui ont vécu d'importants traumatismes et qui peuvent difficilement répondre à des objectifs d'apprentissage. Ces personnes peuvent ainsi faire le choix de poursuivre leur démarche de francisation dans le réseau des commissions scolaires. Des immigrants peuvent aussi être adressés aux commissions scolaires par Emploi-Québec.

Les commissions scolaires et leurs centres d'éducation des adultes offrent d'autres cours de français tels que les programmes Francisation-alpha¹³² et Français de transition¹³³ de la Commission scolaire de Montréal, et le cours en ligne Du français sans fautes¹³⁴ de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et de la Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec.

3.3.1.3. Coût de la formation et aide financière aux participants

La francisation offerte à l'éducation des adultes est gratuite. Des frais complémentaires et des frais de matériel peuvent toutefois s'ajouter. Depuis le 1^{er} août 2017, le MIDI a élargi le nombre d'individus fréquentant le réseau des commissions scolaires qui peuvent recevoir les allocations de participation, de frais de garde et de transport s'ils répondent aux conditions d'admissibilité¹³⁵.

3.3.1.4. Évaluation

En début de parcours, on fait passer à l'apprenante ou à l'apprenant un test de positionnement afin de déterminer son niveau de maîtrise de la langue et de lui assigner le cours approprié. Au terme de chaque cours, la personne est évaluée sur quatre aspects de la compétence langagière : compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite. La pondération des compétences varie d'un cours à l'autre selon l'importance accordée à chacune d'elles (MEESR, 2015c : 5). Le seuil de réussite est de « 60 % pour l'ensemble de l'épreuve [et] d'au moins 50 % pour chacune des compétences visées par le cours » (*ibid.* : 7). Si les objectifs d'un cours ne sont pas atteints, celui-ci doit être repris. Toutefois, après un certain nombre d'échecs, on envisagera d'autres solutions afin d'orienter et de soutenir la personne dans sa démarche de francisation et d'intégration.

Même si le programme est construit de manière que chacun des huit premiers niveaux de compétence de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français soit évalué et que l'atteinte des connaissances linguistiques associées à un niveau conditionne l'accès au cours suivant, l'ensemble des profils d'apprenant d'une même classe peut s'avérer hétérogène. En effet, un groupe d'élèves en francisation peut compter des personnes qui se situent à différents niveaux de cette échelle. Une telle variation dépend de la demande et de la possibilité d'offrir ou non chacun des niveaux. L'enseignante ou l'enseignant veille cependant à ce que ses méthodes pédagogiques soient adaptées aux besoins de tous. De plus, l'apprenante ou l'apprenant doit passer l'évaluation correspondant à son niveau, ce qui signifie que les personnes d'une même classe ne sont pas nécessairement soumises au même examen.

132. COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL, *Francisation-alpha : programme-guide*, 2015, [En ligne]. [http://www2.carrefourfga.com/alexandrie/ressource_detail.php?idRessource=2210] (Consulté le 22 mars 2017).

133. COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL, *Français de transition*, 2017, [En ligne]. [<http://csdm.ca/education-adultes/programmes/francais-de-transition/>] (Consulté le 22 mars 2017).

134. COMMISSION SCOLAIRE MARGUERITE-BOURGEOYS, *Du français sans fautes : formation à distance*, 2015, [En ligne]. [<http://francisation.ticfga.ca/du-francais-sans-fautes/>] (Consulté le 22 mars 2017).

135. Des ententes similaires ont été signées lors de l'accueil des réfugiés syriens. Dans un contexte où la demande s'avérait plus forte que le nombre de places disponibles, le MIDI a signé des ententes de collaboration avec des commissions scolaires pour assurer un accès rapide à la francisation.

3.4. COURS DE FRANCISATION EN MILIEU DE TRAVAIL ET FORMATIONS PRÉPARATOIRES À L'EXAMEN DE FRANÇAIS DE L'OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE

En plus des cours de français en milieu de travail du MIDI, des cours de francisation en entreprise sont également proposés par des organismes à but non lucratif, des services aux entreprises ou de formation continue de commissions scolaires, de cégeps et d'universités, sans compter des formateurs du secteur privé.

Offerts de manière à compléter les autres services de francisation, les cours de français en milieu de travail sont modulés selon le lieu d'apprentissage, le nombre de participants, l'horaire, les objectifs et le matériel pédagogique employé. Les organisations qui en proposent misent sur le caractère flexible de la formule pour convaincre les entrepreneurs et leur personnel de recourir à leurs services. Comme nous l'avons mentionné précédemment, des entreprises peuvent obtenir un soutien financier d'Emploi-Québec ou de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) couvrant différents frais liés à ces formations. En plus des cours de francisation en milieu de travail proprement dits, des programmes associant intégration professionnelle et expérience d'immersion en français ont été mis sur pied¹³⁶.

Des ateliers, des formations ou des cours préparatoires sont offerts aux candidats à l'exercice d'une profession réglementée qui doivent faire l'examen de français de l'OQLF. Quelques centres d'éducation des adultes¹³⁷, collèges¹³⁸, universités¹³⁹ et formateurs privés proposent une formation de préparation concernant soit certains domaines professionnels (par exemple le secteur de la santé), soit l'ensemble des professions réglementées.

136. Par exemple le projet de jumelage linguistique pour la francisation de commerçants à Montréal (Dansereau, 2017 : en ligne) et le programme Immersion française en milieu de travail. CENTRE R.I.R.E. 2000, *Programme Immersion française en milieu de travail*, 2016, [En ligne]. [<http://www.r2000.qc.ca/index.php/2012-01-26-16-40-20/programme-d-immersion-francaise-en-milieu-de-travail>] (Consulté le 4 mai 2017).

137. Le Centre Pauline-Julien de la Commission scolaire de Montréal offre depuis peu un cours de préparation aux examens de français des ordres professionnels. CENTRE PAULINE-JULIEN, *Cours de préparation aux examens de français OQLF*, 2017, [En ligne]. [<http://centre-pauline-julien.csdm.ca/cours-offerts/cours-de-preparation-aux-examens-de-francais-oqlf/>] (Consulté le 27 juin 2017).

138. Par exemple, le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) a conçu deux simulations de l'examen de français de l'OQLF pour les soins infirmiers et des outils pour s'y préparer. CCDMD, *Examen de l'OQLF*, 2017, [En ligne]. [<http://piquefrancais.ccdmd.qc.ca/examen.php>] (Consulté le 27 juin 2017). Le Collège Dawson offre aussi un cours préparatoire à l'examen de l'OQLF aux professionnels et aux étudiants du secteur de la santé et un autre à tous les professionnels. COLLÈGE DAWSON, *Cours en ligne! Cours préparatoire à l'examen de français de l'OQLF*, 2017, [En ligne]. [http://www.opiq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/05/OQLF-Spring-2016-Promo-Sheet_French.pdf] (Consulté le 27 juin 2017). Le Vanier College offre quant à lui deux cours dans le domaine de la santé visant notamment une préparation à l'examen de l'OQLF : Langue française 1 – La vie saine (602-100-MQ) et Langue française 2 – Soigner en français (602-HSA-VA). UNIVERSITÉ MCGILL, *Programmes d'éducation et ressources en français*, 2017, [En ligne]. [<https://www.mcgill.ca/hssaccess/node/27>] (Consulté le 27 juin 2017).

139. L'École de langues de la Faculté de l'éducation permanente de l'UdeM propose des ateliers de préparation aux examens de l'OQLF. UDEM, *Préparation aux examens de l'OQLF*, 2017, [En ligne]. [<http://ecoledelangues.umontreal.ca/formations/formations-non-creditees/preparation-aux-examens-de-loqlf/>] (Consulté le 27 juin 2017).

3.5. FORMATIONS COLLÉGIALES ET UNIVERSITAIRES MÊLANT FRANCISATION ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL OU SCOLAIRE

En plus de collaborer avec le MIDI pour offrir leurs services de francisation, des partenaires ont conçu des projets et des programmes de formation visant le perfectionnement du français et, ainsi, l'intégration professionnelle des personnes immigrantes. Voici quelques exemples pour illustrer la variété des programmes offerts.

3.5.1. Cheminement Tremplin DEC pour immigrants

Afin de répondre à un nombre croissant de personnes immigrantes souhaitant rehausser leurs connaissances linguistiques pour suivre un programme d'études supérieures ou pour s'insérer dans le marché du travail, plusieurs cégeps offrent maintenant un cheminement Tremplin DEC pour personnes allophones ou immigrantes. À la base, il s'agit d'un cheminement qui « a pour but de donner à l'élève une formation lui permettant d'intégrer ou de compléter un programme d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) » (MEESR, 2015a : 1). Il ne s'agit pas d'un programme d'études, mais bien d'un cheminement pouvant être suivi à temps plein ou à temps partiel et en vertu duquel « le collège propose à l'élève une grille de cours adaptée à ses besoins » (*ibid.* : 2). Ces cours doivent être « liés aux objectifs propres au cheminement Tremplin DEC¹⁴⁰ » ou avoir un objectif « en lien avec une activité de mise à niveau » (*loc. cit.*).

Le cadre élaboré par le MEES pour les activités de mise à niveau offertes au Tremplin DEC (MEESR, 2015b) a permis aux cégeps de mettre sur pied une forme adaptée du cheminement qui s'adresse aux personnes allophones ou immigrantes souhaitant poursuivre des études supérieures ou s'insérer dans le marché du travail et qui propose des objectifs liés à l'intégration des immigrants (MEESR, 2015a : 1; 5). Ce type de formation offre une transition adaptée entre la fin de la francisation et l'inscription à un programme d'études ou l'insertion professionnelle (Bellemare, 2014 : 25). Certains cours peuvent par ailleurs être crédités. Les personnes qui s'inscrivent à temps plein au cheminement Tremplin DEC peuvent être admissibles à l'aide financière aux études (sous forme de prêts et bourses), ce qui constitue un avantage indéniable.

140. Les objectifs propres au cheminement Tremplin DEC sont les suivants : utiliser des stratégies d'apprentissage, planifier son cheminement scolaire et professionnel, s'intégrer à la société québécoise et s'intégrer aux études collégiales. Les activités de mise à niveau concernent les disciplines suivantes : français ou anglais, langue d'enseignement; anglais ou français, langue seconde; mathématique; science et technologie (dont la chimie et la physique); histoire et éducation à la citoyenneté; musique (MEESR, 2015a : 2).

Les cégeps Marie-Victorin¹⁴¹, de Saint-Laurent¹⁴², Montmorency¹⁴³, de Rosemont¹⁴⁴, André-Laurendeau¹⁴⁵, Saint-Jean-sur-Richelieu¹⁴⁶, de Granby¹⁴⁷, Garneau¹⁴⁸, de l'Outaouais¹⁴⁹ et de Rimouski¹⁵⁰ ont mis au point leur version du Tremplin DEC pour les personnes allophones ou immigrantes. Le nombre d'heures de formation, le nombre d'heures liées à l'apprentissage du français et les conditions d'admission varient d'un cégep à l'autre.

Pour illustrer les composantes du cheminement, voici celles du Tremplin DEC pour immigrants allophones du Cégep de Saint-Laurent. Deux cours de français totalisent 240 heures sur les 360 heures du cheminement : Pratique du français, langue d'enseignement, pour les élèves non francophones et Renforcement en français, langue d'enseignement. Pour être admis, le candidat ou la candidate doit avoir atteint le niveau 5 en production écrite et le niveau 6 en production orale de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français, c'est-à-dire les niveaux de compétence visés par le troisième des cours de base à temps complet du MIDI. En plus d'offrir un perfectionnement en français, le cheminement permet de développer des compétences de base, comme « l'utilisation de stratégies d'apprentissage; la planification d'un cheminement scolaire et professionnel personnalisé; l'intégration à la société québécoise¹⁵¹ ».

Parmi les personnes qui s'inscrivent au cheminement, on trouve des étudiants qui ont terminé le dernier cours du programme FIA du MIDI, qui ont suivi le programme d'études Francisation offert dans les commissions scolaires ou encore des personnes qui ont été adressées ou orientées par Emploi-Québec. Selon des informations obtenues par un responsable du cheminement Tremplin DEC pour immigrants allophones du Cégep de Saint-Laurent, six cohortes de 20 à 25 personnes s'y inscrivent chaque année. En d'autres mots, le cheminement de cet établissement attire annuellement entre 120 et 150 personnes.

-
141. CÉGEP MARIE-VICTORIN, *Tremplin DEC pour personnes allophones ou immigrantes*, 2017, [En ligne]. [https://www.collegemv.qc.ca/formation_aux_adultes/services-aux-personnes-immigrantes/tremplin-dec] (Consulté le 23 mars 2017).
 142. CÉGEP DE SAINT-LAURENT, *081.06 : DEC Tremplin pour immigrants allophones*, 2017, [En ligne]. [<https://www.cegepsl.qc.ca/formation-continue/cours/tremplin-dec-pour-immigrants-ou-allophones-3/#accueil>] (Consulté le 20 juin 2017).
 143. COLLÈGE MONTMORENCY, *Tremplin DEC pour allophones : 081.6A*, 2012, [En ligne]. [<https://www.cmontmorency.qc.ca/formation-continue-services-aux-entreprises/programmes-et-cours/domaines-detudes/tremplin-dec/tremplin-dec-pour-allophones/description/>] (Consulté le 23 mars 2017).
 144. COLLÈGE DE ROSEMONT, *Tremplin pour allophones et personnes immigrantes*, 2017, [En ligne]. [<http://www.crosemont.qc.ca/formation-aux-adultes/tremplin-allophones-immigrants>] (Consulté le 23 mars 2017).
 145. CÉGEP ANDRÉ-LAURENDEAU, *Tremplin DEC pour allophones ou immigrants : 081.06*, 2017, [En ligne]. [<http://www.claurendeau.qc.ca/formation-continue/tremplin-dec-pour-allophones-et-immigrants/>] (Consulté le 23 mars 2017).
 146. CÉGEP DE SAINT-JEAN-SUR-RICHELIEU, *Tremplin DEC pour personnes immigrantes ou allophones (081.D6)*, 2017, [En ligne]. [<http://www.fcbrossard.ca/formation/tremplin-dec-volet-international>] (Consulté le 23 mars 2017).
 147. CÉGEP DE GRANBY, Formation pour clientèle immigrante et allophone : mise à niveau en français, en informatique et exploration professionnelle (cheminement Tremplin DEC), 2015, [En ligne]. [http://www.cegepgranby.qc.ca/public/e5c73c2a-dda0-4232-bd6c-57bffc8e93d3/formation_aux_adultes_et_aux_entreprises/programmes_d_etudes_aec/formation_pour_clientele_immigrante/pdf/depliant_fda.pdf] (Consulté le 23 mars 2017).
 148. CÉGEP GARNEAU, *Tremplin formation-emploi pour personnes immigrantes ou allophones (081.D6)*, 2015, [En ligne]. [https://sima.cegepgarneau.ca/moxiemanager/data/files/fiche_tremplin_formation_emploi.pdf] (23 mars 2017).
 149. CÉGEP DE L'OUTAOUAIS, *Tremplin DEC : accès français (081.C6)*, 2017, [En ligne]. [http://www.cegepoutaouais.qc.ca/images/TremplinDECaccesfrançais_siteWeb.pdf] (Consulté le 23 mars 2017).
 150. CÉGEP DE RIMOUSKI, *Tremplin DEC : immersion française et intégration*, 2017, [En ligne]. [<http://www.cegep-rimouski.qc.ca/programme/immersion-francaise>] (Consulté le 23 mars 2017).
 151. CÉGEP DE SAINT-LAURENT, 081.06 : DEC Tremplin pour immigrants allophones.

3.5.2. Perfectionnement en français à l'université

En plus d'être partenaires du MIDI dans le déploiement de ses services de francisation, des universités ont mis au point une offre de cours de français destinée principalement aux immigrants qui sont plus scolarisés et qui doivent acquérir une plus grande maîtrise de la langue française. Le type de cours offerts varie d'un établissement d'enseignement à l'autre.

Par exemple, l'École de langues de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal (UdeM) offre plusieurs cours (crédités et non crédités) visant à répondre à des besoins diversifiés en matière d'apprentissages linguistiques. Des cours de français, langue seconde, peuvent ainsi être suivis à la carte de manière normale ou intensive (le jour, le soir ou le samedi). Ces cours sont divers et permettent aux apprenants de parfaire leurs connaissances de l'oral et de l'écrit. Certains cours sont plus spécialisés et concernent notamment la communication en contexte professionnel. Des cheminements sous forme de certificat sont aussi offerts. Le certificat en français langue seconde : culture, études et travail s'adresse aux adultes non francophones qui souhaitent maîtriser le français afin de poursuivre des études en français ou d'intégrer le marché du travail. L'École de langues offre par ailleurs un certificat d'études individualisées comprenant une concentration Perfectionnement en français langue seconde. Elle propose également des cours de français pour la communauté universitaire, pour les professionnels (dont des cours en entreprise) et des cours sur mesure pour des étudiants ou des enseignants¹⁵².

L'École de langues de la Faculté de communication de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) offre des cours de niveaux intermédiaire et avancé en français, langue seconde, dont plusieurs portent sur les compétences en compréhension et en production écrites. Ces cours peuvent aussi être suivis dans un parcours menant à un certificat de perfectionnement en français langue seconde¹⁵³. Entre 1996 et 2016, l'UQAM a enregistré des moyennes annuelles de 511 admissions, de 348 inscriptions et de 85 diplômés au certificat (UQAM, 2017).

À Québec, l'École de langues de l'Université Laval offre notamment des cours de français, langue étrangère, en formule normale ou intensive. Les cours peuvent être crédités et s'inscrire dans un programme menant à l'obtention d'un certificat de 1^{er} cycle (niveaux de base ou intermédiaire avancé) ou d'une attestation d'études (microprogrammes de niveaux débutant, de base, intermédiaire ou avancé). Un cours spécialisé dans le domaine de l'administration, du droit et des affaires est également offert aux personnes immigrantes adultes pour améliorer leurs communications professionnelles orales et écrites¹⁵⁴.

152. UDEM, *École de langues*, 2017, [En ligne]. [<http://ecoledelangues.umontreal.ca/accueil/>] (Consulté le 24 mars 2017).

153. UQAM, *Certificat de perfectionnement en français langue seconde : faculté de communication*, 2017, [En ligne]. [<https://etudier.uqam.ca/programme?code=4650>] (Consulté le 24 mars 2017).

154. UNIVERSITÉ LAVAL, *Français langue étrangère*, 2015, [En ligne]. [<https://www.elul.ulaval.ca/nos-cours/francais-langue-etrangere/>] (Consulté le 20 juin 2017).

Les cours de perfectionnement en français offerts par les écoles de langue universitaires attirent une clientèle immigrante plus scolarisée qui a pour projet de poursuivre des études universitaires ou qui vise l'obtention d'un emploi qualifié. Il peut aussi s'agir de personnes qui sont sur le marché du travail et qui ressentent le besoin d'accroître leurs connaissances en français, particulièrement à l'écrit. Certains ont suivi les cours de francisation du MIDI. D'autres préfèrent s'inscrire aux cours de langue offerts par les universités même s'ils sont admissibles aux cours gratuits offerts par le MIDI. Ce serait le cas, par exemple, des personnes de la sous-catégorie des travailleurs qualifiés dont le projet d'immigration est souvent longuement préparé.

Les travailleurs qualifiés peuvent aussi présenter une autonomie d'apprentissage accrue. Ils sont souvent très scolarisés et désirent atteindre rapidement des niveaux avancés de compétence linguistique. Ils ne ressentent pas nécessairement le besoin d'être accompagnés dans leur apprentissage culturel et préfèrent que leur formation linguistique soit concentrée sur les aspects qui touchent directement la langue plutôt que sur les apprentissages socioculturels faisant partie de l'offre de francisation gouvernementale de base. Ajoutons que la possibilité d'accumuler des crédits après avoir suivi des cours de français universitaires paraît intéressante pour ceux qui désirent faire valoir une expérience de formation québécoise ou poursuivre des études universitaires.

3.6. PORTRAIT DE LA FRÉQUENTATION DES COURS DE FRANCISATION

Selon une enquête sur les cheminements d'intégration au marché du travail des personnes immigrantes nouvellement arrivées¹⁵⁵, durant l'année qui a précédé leur obtention de la résidence permanente, 35,9 % des répondants (7 330) ont suivi un cours de français. Une fois leur résidence obtenue, 39,1 % des répondants (7 344) ont fait de même. Parmi ces répondants, « [c]e sont plutôt les personnes ayant un niveau de français moyen qui ont suivi un cours de français dans une forte proportion, avec 76,5 % comparativement à 35,7 % des personnes ayant un niveau très faible » (Advanis Jolicoeur, 2016 : 72-73). Les personnes qui ont fait le choix de suivre un premier cours de français au Québec après l'obtention de leur résidence permanente (2 832) ont opté pour différents acteurs ou formules : un cégep (34,9 %), un centre de formation pour adultes (23,7 %), une université (18,0 %), un organisme communautaire (17,9 %), un cours en ligne (1,0 %), un cours en entreprise (0,9 %) ou un cours particulier (0,8 %)¹⁵⁶ (*ibid.* : 74). Enfin, parmi les personnes qui ont suivi un cours de français après l'obtention de leur résidence permanente (2 834) :

[...] un peu moins des deux tiers l'ont terminé (64,6 %) et 13,6 % suivent toujours ce cours. On note que 21,8 % des participants ont abandonné le cours avant de l'avoir complété. Cette situation semble plus fréquente parmi certains segments de la population. En effet, 30,7 % des personnes âgées de 45 ans et plus et 29,5 % des personnes nées en Asie ont abandonné le cours. Toutefois, le taux d'abandon le plus élevé est parmi les personnes ayant un niveau de français très faible (73,9 %). (*Ibid.* : 77)

155. L'étude a été réalisée pour le compte du MIDI et du MTESS.

156. Une réponse « autre » (2,8 %) était également proposée. Le cas échéant, le répondant ou la répondante devait préciser sa réponse (*ibid.* : 74).

Dans son rapport annuel de gestion, le MIDI diffuse des données relatives à la participation à son PILI. Au terme de l'exercice financier 2016-2017, 11 548 personnes avaient participé à un cours à temps complet, 16 673 personnes avaient suivi un cours à temps partiel et 3 083 personnes avaient pris part à un cours de français en ligne. Le Ministère précise toutefois que certaines personnes ont participé à plus d'un type de cours. Ainsi, 27 925 personnes distinctes avaient participé à un cours de français offert par le MIDI (MIDI, 2017e : 24).

En ce qui a trait au MEES, pour l'année scolaire commençant le 1^{er} juillet 2015 et se terminant le 30 juin 2016, la formation générale des adultes a enregistré 15 853 inscriptions au service de la francisation (CPMT et autres, 2017 : 7)¹⁵⁷.

Selon des données du MIDI, au terme de l'exercice financier 2016-2017, quatre entreprises avaient pris part aux cours de français en milieu de travail, pour un total de 216 personnes. À partir de l'ensemble des données consultées, il n'a pas été possible de préciser le nombre d'entreprises et de personnes qui ont sollicité les services aux entreprises des commissions scolaires pour participer à un cours de francisation en 2016-2017. Il en est de même pour le nombre de personnes ayant pris part à une activité de francisation en vertu d'une des 84 ententes signées dans le cadre de la formule de subvention de la Mesure de formation de la main-d'œuvre (MFOR), volet entreprises d'Emploi-Québec en 2016-2017. Toutefois, 759 personnes ont bénéficié de cours de francisation grâce à la formule d'achat de formation continue de ce même volet. De plus, 4 054 personnes ont participé à une activité de francisation s'inscrivant dans le volet individus de la MFOR (*ibid.* : 5-6; 11-12).

En ce qui concerne la CPMT, au cours de l'année 2016-2017, dix entreprises regroupant 153 personnes ont obtenu une subvention du programme Soutien collectif à l'adéquation formation-emploi pour organiser des cours de francisation en milieu de travail. Le programme Soutien régionalisé à l'adéquation formation-emploi accordait quant à lui des subventions à 133 entreprises, permettant à 815 personnes de suivre un cours de francisation au travail (*ibid.* : 4).

Pour obtenir un portrait complet de la participation aux services de francisation, il faut aussi tenir compte des cours de français, langue seconde, des cégeps et des universités, des cours de francisation des services aux entreprises des centres d'éducation des adultes et des cégeps ainsi que des activités de francisation financées par Emploi-Québec et la CPMT. En d'autres mots, les personnes immigrantes adultes peuvent poursuivre une variété de cheminements en francisation (MIDI, 2017a : 342).

157. Les données obtenues par le CSLF ont été compilées par la CPMT, le MEES, le MIDI et le MTESS et mises à jour en avril 2017.

CHAPITRE 4

SERVICES DE FRANCISATION ET INTÉGRATION PROFESSIONNELLE : QUELQUES CONSTATS TIRÉS DE LA LITTÉRATURE

Le présent chapitre recense différents constats posés dans la littérature scientifique au sujet de la francisation et de l'intégration professionnelle des personnes immigrantes au Québec. Il porte sur les connaissances linguistiques en lien avec l'accès au marché du travail et la mobilité professionnelle ainsi que sur les différents parcours de formation et de francisation empruntés par les immigrants. Il y est aussi question des obstacles à la francisation et à l'apprentissage du français tels qu'ils sont recensés dans différentes recherches, des motivations à apprendre le français, de l'appréciation générale des services de francisation offerts ainsi que de la maîtrise de la langue au terme du programme de francisation. Enfin, l'intégration professionnelle des immigrants après la francisation y est observée.

Il importe de noter que certaines des études répertoriées dans ce chapitre ont été produites il y a quinze ou vingt-cinq ans. Dans cette perspective, les remarques, les conclusions ou les recommandations qu'elles comportent doivent être comprises et interprétées dans le contexte de l'époque, au regard de la problématique.

4.1. CONNAISSANCES LINGUISTIQUES ET MARCHÉ DU TRAVAIL

4.1.1. Accès au marché du travail

Au cours des années 1990, une enquête longitudinale a été réalisée auprès d'une cohorte d'immigrants admis en 1989. Ayant pour titre *Les dix premières années au Québec des immigrants admis en 1989*, cette enquête a permis de suivre le parcours d'une cohorte d'immigrants âgés de 18 ans et plus, admis dans l'une des trois catégories (réfugié, indépendant et réunification familiale) sur une période de dix ans (Renaud, 2001)¹⁵⁸. Selon différentes analyses réalisées à partir des données de cette enquête, la connaissance pré-migratoire du français n'aurait pas d'incidence sur la rapidité d'accès au marché du travail, pas plus que la connaissance pré-migratoire de l'anglais (Renaud, 1992; 1994; Lebeau et Renaud, 2002).

158. L'enquête *Les dix premières années au Québec des immigrants admis en 1989* est l'aboutissement de l'Enquête sur l'établissement des nouveaux immigrants (ENI). Au départ, 1 000 participants ont collaboré à la première vague de collecte de données, mais le nombre s'est réduit au cours de la période. Les immigrants ont été rencontrés à différents moments au cours des dix premières années passées au Québec (un an, deux ans, trois ans et dix ans après l'arrivée) (Renaud, 2001).

L'existence d'un bassin d'emplois qui n'exigent qu'une utilisation limitée du langage permettrait à des immigrants de travailler même s'ils ont une très faible maîtrise du français ou de l'anglais (Renaud, 1992). Cependant, toujours à partir des données recueillies lors de l'enquête amorcée en 1989, Godin et Renaud (2005) ont par la suite affirmé que la connaissance du français augmenterait les chances d'être en emploi, mais uniquement pendant la première année d'établissement. Après dix ans d'observation, Renaud (2001 : 35) a constaté que l'entrée dans un premier emploi serait plus rapide pour les emplois en français que pour ceux en anglais. En effet, au terme de cette période, 25 % des répondants avaient accédé à un emploi en français après 13 semaines comparativement à 90 semaines pour un emploi en anglais.

Deux autres enquêtes (menées en 2002 et en 2011) ont précisé le rôle des connaissances linguistiques dans l'accès au marché du travail des immigrants. Réalisées à la demande du ministère québécois de l'Immigration, elles ont été effectuées auprès d'immigrants de la catégorie des travailleurs qualifiés (requérants principaux et conjoints se destinant au marché du travail) sélectionnés quelques années auparavant. Selon Godin (2004 : 38), qui a analysé les données de la première enquête (celle de 2002) en début de parcours d'intégration¹⁵⁹, les immigrants unilingues anglophones ainsi que les immigrants bilingues ont une plus forte probabilité d'être en emploi comparativement aux immigrants unilingues francophones et aux immigrants allophones¹⁶⁰. Les différences tendent à s'estomper six mois après l'admission, sauf pour les allophones, qui ont été moins susceptibles d'être en emploi pendant la période d'observation. Les immigrants bilingues apparaissent avantagés à partir du sixième mois et ils ont maintenu cet avantage au cours de la période observée.

De leur côté, Deslauriers et ses collègues se sont intéressées aux caractéristiques des répondants de l'enquête menée en 2011 ainsi qu'aux emplois qu'ils ont occupés. Elles ont constaté que la connaissance du français était associée à une plus grande mobilité professionnelle. En effet, affirment-elles, « [l]es personnes qui ont mentionné connaître le français au moment de l'enquête ont fréquemment occupé trois ou quatre emplois et plus que ceux ne connaissant pas le français » (Deslauriers et autres, 2013 : 7). Toutefois, elles ont remarqué qu'au moment de l'admission, les travailleurs qualifiés qui ne connaissaient que l'anglais « ont occupé plus rapidement un premier emploi et avaient souvent un salaire annuel supérieur », ce qui, selon les auteures, pourrait « s'expliquer par le fait que ces personnes travaillaient en moyenne plus d'heures par semaine que les autres personnes¹⁶¹ » (*ibid.* : 37).

159. C'est-à-dire « des personnes qui avaient cumulé, au moment de l'entrevue, en mars 2002, de 21 à 63 mois de résidence au Québec » (Godin, 2004 : 4).

160. Il n'est pas précisé si ces catégories sont basées sur la langue d'usage ou sur la langue maternelle.

161. Deslauriers et ses collègues précisent qu'« il est important de souligner que ces personnes présentent un profil différent de l'ensemble des travailleurs qualifiés : elles sont surreprésentées parmi les titulaires d'un diplôme universitaire de 3^e cycle, parmi les personnes en provenance des États-Unis et du Royaume-Uni et parmi celles ayant fait un séjour au Québec avant d'obtenir leur résidence permanente » (Deslauriers et autres, 2013 : 37).

L'un des objectifs poursuivis par les enquêtes de 2002 et de 2011 était de cerner les facteurs les plus susceptibles de prédire la réussite de l'intégration professionnelle des immigrants admis comme travailleurs qualifiés en tenant compte des critères de la grille de sélection utilisée par le ministère de l'Immigration à chacune de ces périodes (grille de 1996 et grille de 2006).

Selon Renaud et Cayn (2006), si l'on fait abstraction des autres facteurs que ceux pris en compte par la grille de sélection¹⁶², les éléments qui influencent le plus la vitesse d'accès au premier emploi sont les séjours au Québec et le niveau de scolarité¹⁶³. Le programme de sélection ainsi que la connaissance du français ou encore du français et de l'anglais ont aussi un effet significatif sur la rapidité d'accès au premier emploi. Toutefois, les auteurs observent que si l'on tient compte des autres facteurs, « [l]a connaissance des langues officielles, l'âge à l'immigration, les catégories de sélection et d'autres éléments de la grille de sélection n'influencent [...] pas l'accès au premier emploi » (*ibid.* : 22). En tenant compte de l'ensemble des facteurs, il apparaît que le fait d'avoir terminé un cours de français après l'admission contribue à faciliter l'accès à un premier emploi ainsi qu'à un emploi qualifié, mais il s'agirait d'un facteur parmi d'autres et ce ne serait pas le plus influent.

De son côté, Lacroix (2013) a analysé des données recueillies en 2011 auprès d'immigrants admis entre 2002 et 2009 (sélectionnés sur la base des grilles de 1996 et de 2006). Il constate que peu de critères de la grille de sélection ont une incidence importante sur l'accès à l'emploi. La scolarité, les séjours antérieurs au Québec et la connaissance de l'anglais sont les seuls facteurs qui ont un effet systématiquement positif sur la rapidité de l'insertion professionnelle. Lacroix souligne cependant que la très grande majorité des répondants de l'enquête ont une très bonne connaissance du français. Par ailleurs, il observe que les individus en provenance de certaines régions éprouvent plus de difficultés que les autres dans leur intégration professionnelle, ce qui serait particulièrement le cas des immigrants originaires du Maghreb et de l'Asie de l'Est.

162. En effet, en plus des critères établis par la grille de sélection, les auteurs tentent de cerner l'effet d'autres variables telles que les caractéristiques individuelles, les démarches effectuées par le répondant avant ou depuis sa migration, sa provenance et la conjoncture économique.

163. C'est-à-dire parmi les variables prises en compte par la grille de sélection de 1996, qui sont les suivantes : niveau d'anglais, niveau de français, âge, scolarité, études postsecondaires en français, formation privilégiée, deuxième spécialité, expérience, emploi projeté, motivation, qualités personnelles, connaissance du Québec, liens avec le Québec, séjour au Québec, enfants, niveau de français du conjoint, présence d'un conjoint et catégorie de sélection (Renaud et Cayn, 2006 : 15).

4.1.2. Mobilité professionnelle

Selon les analyses présentées dans la section précédente, le rôle de la connaissance du français dans l'insertion professionnelle n'est pas probant et il existe une grande diversité de cas de figure. Certains auteurs en concluent que la présence d'une dualité linguistique dans le monde du travail, du moins dans la région de Montréal, où vient s'établir la majorité des immigrants, permettrait à ceux qui maîtrisent l'anglais de trouver un travail sans que la connaissance du français soit nécessaire. Des personnes qui ne connaissent ni le français ni l'anglais peuvent aussi obtenir un emploi où l'usage du langage est limité. Cependant, même si la connaissance du français n'apparaît pas essentielle pour accéder au marché du travail, des études démontrent que maîtriser cette langue permettrait une plus grande mobilité professionnelle.

Selon Lebeau et Renaud (2002), la connaissance du français à l'arrivée n'exerce aucun effet significatif sur la rapidité d'accès au marché du travail, mais elle influence la durée des premiers épisodes d'emploi. Concrètement, la connaissance du français (et non de l'anglais) permet d'accélérer la fin des deux premiers épisodes d'emploi et accroît la stabilité dans le troisième. Elle joue ainsi un rôle dans la mobilité professionnelle en permettant aux immigrants de passer plus rapidement d'un emploi à un autre, jusqu'à ce qu'ils en trouvent un qui leur convient davantage. Lebeau et Renaud (2002) remarquent aussi que l'effet de la compétence linguistique se modifie au cours du temps. En effet, c'est surtout l'insertion dans des réseaux francophones et non la compétence linguistique qui permettrait aux immigrants d'obtenir, après avoir connu une suite d'emplois en français, un travail correspondant à leurs attentes.

Godin et Renaud (2005) ont quant à eux observé que la connaissance prémigratoire du français serait un facteur de mobilité professionnelle, mais seulement au début de la période d'établissement. La connaissance prémigratoire de l'anglais n'aurait aucun effet sur ce phénomène. Celle-ci serait cependant associée à une meilleure rémunération comparativement à la connaissance du français. Selon les auteurs, il serait possible que les immigrants qui connaissent l'anglais obtiennent plus rapidement de meilleurs emplois et tendent à les conserver. Les effets positifs associés à la connaissance prémigratoire de l'une ou l'autre de ces deux langues peuvent toutefois s'estomper après les trois premières années d'établissement.

De son côté, Blaser (2010) a constaté qu'après une année d'établissement au Québec, une très bonne compétence en français oral est associée à l'occupation d'un emploi au statut économique que l'auteure qualifie de plus prestigieux¹⁶⁴. Le fait d'avoir suivi un cours de langue anglaise pendant cette même période exerce le même effet positif sur l'emploi. Des différences apparaissent cependant selon l'origine ethnique des immigrants et, pour certains, l'effet positif associé à la compétence en langue d'accueil serait annulé. Après dix ans d'établissement, c'est la formation scolaire (particulièrement celle en anglais) qui donne accès à des emplois dont le statut économique est plus prestigieux et la compétence linguistique ne permet plus de distinguer les emplois.

Quant au salaire, celui-ci ne semblerait pas déterminé par les connaissances linguistiques. Blaser (2010) souligne que la relation entre les connaissances linguistiques et le salaire n'est pas directe et passe par le statut socioéconomique. En tout début d'établissement, les immigrants qui ont des compétences linguistiques en français ou en anglais ont accès à des emplois dont le statut socioéconomique (et, par conséquent, le salaire) est plus élevé, comparativement à ceux qui n'en ont pas. Enfin, selon l'auteure, la connaissance de l'anglais profiterait plus aux immigrants que celle du français quant au statut socioéconomique et au salaire des emplois occupés.

Dans un autre ordre d'idées, une étude réalisée en 2016 par la Chambre de commerce du Montréal métropolitain (CCMM) auprès d'établissements privés de cinq employés ou plus de la région métropolitaine de recensement (RMR) de Montréal a montré que parmi les principaux freins à l'embauche d'immigrants à des postes de cadre, la maîtrise limitée du français arrive au premier rang (facteur mentionné par 22 % des répondants), suivie par la maîtrise limitée de l'anglais (10 % des répondants) et par les barrières culturelles ou les difficultés d'intégration (7 % des répondants). Cette étude souligne que pour occuper un poste de cadre, il est nécessaire de posséder des connaissances élevées en matière de communication afin de pouvoir diriger, convaincre, argumenter et négocier en français et d'être en mesure de bien nuancer ses propos. En ce sens, « [u]ne connaissance de base ou intermédiaire du français n'est pas jugée suffisante par les employeurs » (CCMM, 2016 : 24).

Enfin, une enquête menée en 2015 par Montréal International (en partenariat avec le Conseil emploi métropole) et qui porte sur les facteurs associés à la rétention des immigrants temporaires dans la RMR de Montréal a montré que le niveau de connaissance du français requis pour occuper un emploi pouvait être un obstacle important à la rétention des étudiants internationaux et des travailleurs spécialisés qui ne sont pas francophones. En effet, 20 % des travailleurs ayant un permis de travail toujours valide ont mentionné la connaissance du français parmi les facteurs qui pourraient les inciter à quitter la RMR de Montréal à l'expiration de leur permis. Le même facteur est souligné par près de la moitié des travailleurs ayant répondu au questionnaire en anglais. Chez les étudiants possédant un permis d'études valide, ces proportions s'élèvent à 21 % pour l'ensemble des étudiants et à 60 % pour ceux ayant rempli le questionnaire anglais (Montréal International, 2015 : 12-13).

164. L'auteure utilise l'indice de Blishen, une échelle permettant de mesurer le statut socioéconomique associé à une profession et de traduire, d'une certaine façon, le prestige lié à l'emploi occupé.

4.1.3. Cours de langue

L'enquête intitulée *Les dix premières années au Québec des immigrants admis en 1989* dont il a été question précédemment comportait des questions sur les cours de langue suivis par les immigrants en début d'établissement. Au moment de cette enquête, l'offre de francisation gouvernementale était principalement concentrée dans les centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI)¹⁶⁵.

Selon Renaud (1992; 1994), les cours de français ou d'anglais suivis après l'arrivée n'auraient pas d'incidence sur la rapidité d'accès au marché du travail. Participer à un cours de francisation à temps plein d'un COFI aurait toutefois un effet significatif sur la rapidité d'accès à un premier emploi, mais cet effet ne serait qu'en partie lié à la langue enseignée. En ce sens, l'auteur soutient que l'effet positif d'un tel cours serait plus attribuable à son contenu socioculturel qu'à son programme linguistique. Les COFI faciliteraient l'adaptation générale à la société québécoise, l'apprentissage des rouages menant au marché du travail et amélioreraient ainsi les possibilités de trouver un emploi (Godin et Renaud, 2005; Renaud, 1992; 1994). Ils permettraient aussi aux nouveaux arrivants de s'insérer plus facilement dans des réseaux qui favorisent l'accès au marché du travail (Renaud, 1992).

Godin et Renaud (2005) ont quant à eux observé que le fait d'avoir terminé une formation dans un COFI améliore le statut socioéconomique des emplois occupés au cours des trois premières années d'établissement. Selon leurs analyses, ce facteur donnerait aussi accès à des emplois mieux rémunérés tout au long de la période d'observation (de 1989 à 1999).

Enfin, Renaud et Cayn (2006), qui ont analysé des données d'une enquête menée auprès de travailleurs sélectionnés admis entre 1997 et 2000, soulignent l'effet positif des cours de français sur l'insertion professionnelle. Selon leur analyse, les immigrants les plus susceptibles de trouver rapidement un premier emploi ainsi qu'un emploi qualifié sont notamment les personnes ayant terminé un cours de français après leur admission. Les auteurs ne précisent cependant pas s'il est question d'un cours suivi dans les COFI.

4.2. DIFFÉRENTS PARCOURS DE FORMATION ET DE FRANCISATION

Le parcours de francisation, de formation et d'accès à un premier emploi peut être très différent d'une personne à une autre. Certains immigrants commencent par suivre une formation (linguistique, professionnelle, scolaire, etc.), alors que d'autres trouvent d'abord un emploi et s'inscrivent ensuite à une formation (Renaud, 1992; 1994). Les possibilités d'associer travail, formation et francisation à temps partiel contribuent par ailleurs à la diversité des parcours.

165. Les COFI ont offert des cours de francisation de 1969 à 2000.

Renaud (1994) a constaté que le fait d'occuper un emploi, peu importe la langue de travail, augmente les chances de suivre un cours de français. Toutefois, la fin de l'occupation d'un emploi en anglais inciterait plutôt à suivre un cours dans cette langue, comme s'il y avait, selon l'auteur, un désir de garder le contact avec le groupe anglophone. Ainsi, soutient-il, « [l]e marché du travail dans son ensemble mène au cours de langue bien plus clairement que les cours de langue ne mènent au marché du travail [...] » (Renaud, 1994 : 103).

Dans une enquête menée auprès d'immigrants de la catégorie des travailleurs qualifiés admis entre 1997 et 2000 (requérants principaux et conjoints se destinant au marché du travail), Godin (2004) a constaté qu'après leur arrivée, plusieurs ont suivi une formation en vue d'obtenir un diplôme (d'études professionnelles, techniques ou universitaires). En mars 2002, au moment de la collecte des données, 14 % des répondants qui étaient des requérants principaux (214 sur 1 579) faisaient des études. Pour les personnes admises en tant que conjoint, cette proportion s'élevait à 19 % (55 sur 296) (Godin, 2004 : IX).

Godin a par ailleurs observé que les répondants de l'enquête ont été proportionnellement plus nombreux (34 %) à suivre des cours professionnels, techniques ou universitaires que des cours de langue : 17 % ont pris part à des cours de français et 23 % à des cours d'anglais (*ibid.* : 47). Si l'on tient compte des caractéristiques linguistiques des répondants, la proportion de ceux qui ont suivi des cours de français est de 51 % pour les unilingues anglophones et de 67 % pour les allophones. Par ailleurs, « 8 % des répondants qui, selon l'information inscrite sur leur visa, connaissaient le français et 12 % de ceux qui connaissaient les deux langues » ont aussi participé à des cours de français (*loc. cit.*).

Bellemare et ses collègues (2013) ont réalisé une étude auprès de finissants des programmes de francisation offerts dans sept cégeps et une commission scolaire de la région de Montréal. Les données ont été recueillies en deux temps, soit au moment où les personnes étaient en fin de parcours de francisation et après leurs études en francisation. Environ un an après avoir terminé leur cours de francisation, les répondants ont été questionnés sur les activités auxquelles ils avaient pris part dans la dernière année. Sur 554 répondants, 56 % avaient été aux études (en francisation ou dans un autre domaine), 36 % avaient travaillé, 24 % avaient été en recherche d'emploi et 45 % avaient consacré du temps à la famille ou à d'autres activités¹⁶⁶.

166. La possibilité de participer à plus d'une activité explique que le cumul des pourcentages dépasse 100 %.

4.2.1. Parcours d'apprentissage pouvant débiter à partir de l'étranger

Depuis la fin des années 2000, l'offre de cours de français destinés aux immigrants non francophones s'est grandement diversifiée. En 2008, dans un document intitulé *Pour enrichir le Québec : franciser plus, intégrer mieux*, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) a annoncé une série de mesures visant à renforcer la francisation des immigrants. Parmi celles-ci figuraient la francisation en ligne à partir de l'étranger et l'élargissement des ententes conclues avec des Alliances françaises et d'autres partenaires de francisation. Le but poursuivi était de permettre aux candidats sélectionnés par le Québec de commencer l'apprentissage du français le plus tôt possible dans le processus d'immigration.

Nous n'avons pas été en mesure de dresser un portrait complet des parcours d'apprentissage du français à partir du moment où un immigrant est sélectionné par le Québec. Toutefois, les données diffusées par le MIDI à ce sujet indiquent que plus de la moitié des immigrants qui suivent des cours de français en ligne le font à partir de l'étranger (56,3 % en 2016-2017; 63,9 % en 2015-2016; et 62,1 % en 2014-2015) (MIDI, 2017e : 25). Il serait toutefois utile d'étudier les effets de l'offre de cours à partir de l'étranger sur les compétences acquises ainsi que sur les comportements des individus en matière de formation linguistique lorsqu'ils arrivent au Québec. Par ailleurs, en plus de l'offre de service gouvernementale, les technologies numériques permettent maintenant aux nouveaux arrivants d'apprendre le français sans nécessairement s'inscrire à un programme de cours formel.

Benzakour et ses collègues (2013) ont mené une enquête en 2011 auprès d'immigrants de la catégorie des travailleurs qualifiés admis au Québec entre 2002 et 2009. Selon cette enquête, 41,2 % des répondants (1 239 sur 3 009 personnes) avaient suivi une formation linguistique à l'époque de l'obtention de leur résidence permanente. Parmi eux, 9,7 % avaient suivi cette formation avant l'obtention de leur résidence, 18,0 % après et 13,5 % avant et après (Benzakour et autres, 2013 : 17).

Bellemare et ses collègues ont quant à eux constaté au terme de leur enquête que sur 1 506 répondants, 73 % avaient suivi une formation en français avant leur arrivée au pays. Parmi eux, « 66 % ont étudié dans un organisme, une école, une Alliance française ou toute autre institution dans leur pays d'origine, alors que 7 % ont utilisé le service en ligne » du MIDI (Bellemare et autres, 2013 : 41). Un questionnaire administré une année plus tôt (auprès de 554 répondants) dans le cadre de cette même enquête avait révélé que 64 % des répondants avaient suivi une formation en français préalablement à leur arrivée. Si l'on considère les régions de provenance des individus, cette proportion s'élève à 87 % chez les répondants d'Amérique centrale et du Sud, à 80 % chez ceux de l'Europe de l'Est, à 77 % pour les répondants du Moyen-Orient ainsi qu'à 67 % pour les personnes venant de l'Afrique du Nord, alors qu'elle baisse à 58 % chez celles originaires de l'Asie (*ibid.* : 40).

Mentionnons enfin une enquête dont les données étaient en cours d'analyse au moment de rédiger la présente étude. Cette enquête vise à mieux comprendre l'apport des cours de français en ligne (FEL) dans l'intégration linguistique des nouveaux arrivants adultes au Québec. Selon ses résultats préliminaires, présentés lors du Congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) en 2017¹⁶⁷, les cours de FEL sont surtout suivis en période prémigratoire. Une fois arrivés au Québec, la plupart des immigrants sondés préféraient les cours en classe. En période postmigratoire, les cours de FEL contribuent cependant à offrir une plus grande flexibilité aux apprenants ainsi qu'un moyen de concilier le travail, les obligations familiales et l'apprentissage du français. Ces cours ne remplaceraient toutefois pas complètement la francisation en classe, qui est jugée plus utile par les apprenants. En effet, cette dernière facilite davantage l'adaptation à la société d'accueil et permet d'avoir des interactions formelles et informelles avec les autres.

4.3. OBSTACLES À L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Plusieurs études ont soulevé différents facteurs qui agissent comme des obstacles à la francisation en freinant l'intérêt des immigrants pour les cours de français ou en limitant le processus d'apprentissage de la langue pendant et après la formation (Calinon, 2007; 2009; Laurier, 2005; Léger Marketing, 2010; Moldoveanu, 2007; St-Laurent et El-Geledi, 2011). Certains de ces obstacles sont de type individuel et culturel, tandis que d'autres se rapportent plutôt à l'offre de formation ou relèvent davantage de la société d'accueil. Il s'agira ici d'en relever quelques-uns.

4.3.1. Facteurs individuels et culturels

Les immigrants qu'accueille le Québec sont très différents les uns des autres et forment un groupe que l'on pourrait certainement qualifier d'hétérogène, que ce soit sur le plan des origines, des parcours, des projets, des besoins, etc. Si des caractéristiques individuelles facilitent l'apprentissage, d'autres peuvent le freiner. Il est notamment question de l'âge des apprenants, de la proximité de la langue maternelle avec le français, du niveau de scolarité, de l'état de santé physique et psychologique, de la motivation et du but poursuivi par l'apprentissage de la langue. Selon les facteurs concernés, le chemin à parcourir pour maîtriser la langue française sera plus ou moins long et parsemé d'embûches. Les objectifs poursuivis en matière de maîtrise de la langue seront aussi différents. De surcroît, des caractéristiques qui, à première vue, paraissent faciliter l'apprentissage de la langue ne sont pas non plus à elles seules une garantie de succès. Ainsi, note Calinon (2007), même pour les personnes très scolarisées, le fait de retourner en classe après plusieurs années d'interruption peut s'avérer très difficile.

167. Par Valérie Amireault, Simon Collin et Mélina Martin, trois chercheurs affiliés à l'Université du Québec à Montréal.

Des facteurs socioculturels peuvent aussi agir comme obstacles à l'inscription aux cours de francisation ainsi qu'à l'apprentissage du français. St-Laurent et El-Geledi (2011 : 40) mentionnent que les rôles sociaux constituent un facteur important à considérer. Chaque société construit des modèles de comportements attendus selon des caractéristiques telles que le sexe et l'âge des individus. Cela peut se traduire par des distinctions importantes dans les tâches et les responsabilités attribuées à chacun. Le manque de places en garderie est un autre facteur souvent mentionné pour expliquer pourquoi certains immigrants, principalement des femmes, ne s'inscrivent pas aux cours de français (Calinon, 2007; Chicha, 2009; SORIF, 2012; TCRI, 2012; Van Kemenade et Muligo, 2012). Par ailleurs, d'autres ne le peuvent en raison de comportements sociaux attendus. St-Laurent et El-Geledi (2011 : 41) soulignent ainsi que les comportements de certaines femmes peuvent être guidés par des interdits religieux (ne pas pouvoir rencontrer d'hommes ou toujours être accompagnées du père ou d'un frère, par exemple) qui freinent leur inscription à un cours de français.

4.3.2. Facteurs liés à l'offre de service

Des études ont mis en évidence des éléments liés aux services de francisation parmi les obstacles à l'apprentissage du français chez les immigrants adultes. L'aide financière offerte et la structure, l'organisation ainsi que le contenu des cours en sont quelques-uns.

Le niveau du soutien financier offert aux immigrants qui suivent des cours de francisation est parfois considéré comme un obstacle à l'apprentissage du français (Laurier, 2005; St-Laurent et El-Geledi, 2011)¹⁶⁸. Le manque de ressources financières nécessaires pour subvenir à leurs besoins et à ceux de leur famille détourne certains immigrants de la francisation en les incitant à trouver du travail au lieu d'apprendre le français (Calinon, 2007; Bittar, 2011; St-Laurent et El-Geledi, 2011). Certaines personnes perçoivent aussi le temps passé en classe comme du « temps perdu », leur but ultime étant de travailler (St-Laurent et El-Geledi, 2011 : 39).

De nombreux immigrants ne savent cependant pas que le MIDI offre un programme d'aide financière destiné à ceux qui suivent des cours de francisation. En 2010, lors de groupes de discussion réunissant 42 immigrants arrivés entre 2004 et 2007 et caractérisés comme « peu joignables », seulement sept participants ont affirmé connaître l'existence des allocations du MIDI (Léger Marketing, 2010 : 17)¹⁶⁹. Mentionnons toutefois que même s'ils reçoivent une telle allocation, il n'est pas rare que des immigrants qui suivent le programme de francisation soient obligés de travailler en même temps.

168. Les modalités d'application du Programme d'aide financière pour l'intégration linguistique des immigrants (PAFILI), de même que les modifications qui entrent en vigueur à l'automne 2017, sont présentées au chapitre 3.

169. L'étude a été réalisée par Léger Marketing à la demande du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). Elle visait à « connaître les raisons de la faible participation [aux] services de francisation de larges segments de la population immigrante adulte provenant, notamment, de l'Asie méridionale et orientale et appartenant à des familles linguistiques éloignées des langues latines » (Léger Marketing, 2010 : 2).

L'obligation de trouver un « emploi de survie », qui exige souvent peu de compétences professionnelles et en français, pose d'importants défis en matière de gestion du temps, en plus d'être une source de stress et de fatigue (Calinon, 2007; St-Laurent et El-Geledi, 2011; Taché, 2009). Le fait de trouver un emploi qui nécessite peu de connaissances linguistiques peut aussi freiner la progression de l'apprentissage, surtout si les autres employés ne parlent pas français (Dubé, 2014; Taché, 2009).

Les critères d'admissibilité aux services de francisation déterminent l'accès de certaines catégories d'individus. Selon Calinon (2007 : 59), la règle qui rend accessible le programme de francisation à temps complet du MIDI aux immigrants arrivés depuis moins de cinq ans exclut un certain nombre de personnes. Aussi, dans les premiers temps de l'installation, l'apprentissage du français peut sembler accessoire pour les femmes professionnellement inactives ou qui ont des enfants d'âge préscolaire. Même chose pour des immigrants qui ont trouvé un premier emploi au sein de leur communauté et qui, pour diverses raisons, ressentent le besoin d'apprendre le français plus tard. Le Regroupement des organismes en francisation du Québec (ROFQ) souligne quant à lui que plusieurs nouveaux arrivants n'ont pas accès à l'ensemble des services qui leur sont offerts, comme, par exemple, « des personnes qui proviennent du reste du Canada ou encore des personnes nées au Québec, qui l'ont quitté et y reviennent sans avoir développé les habiletés nécessaires en français » (ROFQ, 2013 : 8).

Des facteurs relatifs à la structure et à l'organisation des cours ont aussi été associés à des obstacles à l'apprentissage du français. La durée de l'apprentissage n'est pas toujours suffisante pour que les apprenants intègrent l'ensemble des connaissances et le rythme des cours à temps plein fait en sorte que le temps de parole accordé à chacun est limité¹⁷⁰ (Calinon, 2007; 2009). L'éloignement du lieu de formation peut aussi constituer un obstacle important à la francisation, en particulier dans les régions où les transports en commun sont peu présents (Bittar, 2011; Calinon, 2007). L'incompatibilité des horaires de cours proposés avec les responsabilités familiales ou le travail est un autre facteur mentionné (Bittar, 2011; Léger Marketing, 2010; St-Laurent et El-Geledi, 2011).

L'approche communicative mise en avant dans les cours de francisation et le Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec est aussi l'objet de certaines critiques (Moldoveanu, 2007; Yaba, Dezutter et Lacourse, 2016). Cette approche vise à permettre à l'apprenante ou à l'apprenant d'échanger le plus rapidement possible dans les situations de communication de la vie quotidienne. Comme l'explique Moldoveanu, elle « suppose, dans les grandes lignes, une démarche fonctionnelle qui met l'accent sur la langue contextualisée plus que sur les aspects grammaticaux » (Moldoveanu, 2007 : 125). Bien qu'elle permette un usage plus rapide de la langue en début d'installation, l'approche communicative est toutefois critiquée par des participants qui visent une maîtrise plus élevée de la langue pour l'obtention d'un emploi. Ces personnes préféreraient que le contenu des cours porte sur le système grammatical plutôt que sur des formules « toutes faites ». Yaba,

170. Le programme Français pour immigrants adultes (FIA) offert à temps plein par le MIDI s'échelonne sur 33 semaines de cours pour les immigrants qui connaissent peu ou pas la langue française.

Dezutter et Lacourse (2016) soulèvent pour leur part l'inadéquation entre l'approche communicative, qui vise à rendre l'élève autonome le plus rapidement possible en production orale au détriment de l'écrit, et l'importance de la pratique du français écrit pour bien fonctionner dans la société québécoise (administration, écoles, commerces, services, loisirs, etc.).

Par ailleurs, les modèles d'enseignement ne sont pas les mêmes selon les cultures et l'approche communicative mise en avant dans les cours de francisation peut constituer un obstacle à l'apprentissage du français chez des immigrants habitués à une autre façon de faire (Léger Marketing, 2010; Prévost, 2014). Prévost s'est intéressée au cas des réfugiés du Bhoutan et du Népal inscrits en francisation. Elle explique que pour ceux qui ont été scolarisés, l'enseignement reçu reposait sur un apprentissage par cœur et des exercices de récitation. Ce modèle, précise-t-elle, « n'encourage pas la pensée créative ou l'expression d'opinions individuelles en classe, ce qui se situe à l'opposé de l'approche communicative actuellement privilégiée » (Prévost, 2014 : 89).

Le contenu culturel des cours n'est pas non plus toujours apprécié et compris par les élèves (Calinon, 2009; Moldoveanu, 2005). Calinon (2009 : 220), qui a réalisé une étude auprès d'une centaine d'immigrants inscrits en francisation, a constaté qu'au sein du groupe constitué d'élèves classés au niveau le plus avancé, la majorité était dans une logique d'efficacité et de productivité. Plusieurs jugent que les connaissances socioculturelles ainsi que les activités d'insertion professionnelle sont d'une moindre importance comparativement aux connaissances linguistiques, qu'ils aimeraient prioriser.

L'hétérogénéité de la composition des groupes de francisation est aussi considérée comme un frein à l'apprentissage de la langue (Calinon, 2009; St-Laurent et El-Geledi, 2011; Yaba, Dezutter et Lacourse, 2016; Valderrama-Benitez, 2007). Cette hétérogénéité peut prendre différentes formes et concerner l'origine des participants, leur âge, leur niveau de compétence linguistique, leurs objectifs au terme de la francisation, leur catégorie d'immigration, etc. Lorsque la demande de cours de francisation est moins grande, il est commun de regrouper des personnes dont les niveaux de connaissance de la langue sont très différents. Les classes multiprogrammes limitent toutefois l'apprentissage des personnes possédant des compétences plus avancées en français, puisque l'enseignante ou l'enseignant tient compte des apprenants qui ont des compétences plus faibles (Boivin et Tremblay, 2015; Carrier-Giasson, 2017). Les classes de francisation regroupent ainsi des personnes pouvant être très différentes les unes des autres et n'ayant ni les mêmes acquis, ni les mêmes facultés d'apprentissage. De ce fait, affirment St-Laurent et El-Geledi, « si certains immigrants vivent les cours de français comme une épreuve, d'autres, souvent plus instruits, comme les immigrants économiques (travailleurs ou gens d'affaires), semblent plutôt déçus du faible niveau de difficulté de la formation » (St-Laurent et El-Geledi, 2011 : 50).

Dans un autre ordre d'idées, il est parfois fait mention d'un décalage observable entre le français appris en classe, lequel se rapproche de la langue standard, et le français québécois parlé en dehors des cours (Amireault et Lussier, 2008; Calinon, 2009; Dubé, 2014). À propos des répondants de leur étude, Amireault et Lussier soulignent d'ailleurs que même s'ils « maîtrisent passablement bien le français, plusieurs ressentent la barrière de la langue lorsqu'ils sont en compagnie de Québécois » (Amireault et Lussier, 2008 : 31). L'apprentissage de la variété de français parlée au Québec repose ainsi en grande partie sur les contacts qu'entretiennent les nouveaux arrivants avec des francophones, mais l'intégration des immigrants au sein de réseaux sociaux composés de Québécois francophones ne va pas de soi et constitue une autre problématique soulevée dans la littérature.

4.3.3. Facteurs liés à la société d'accueil

Comme le souligne Pagé :

La socialisation langagière est un long processus qui peut s'étaler sur une vie et se faire dans des lieux très divers et selon beaucoup de façons. Les immigrants adultes qui ont bien amorcé leur francisation poursuivent encore longtemps leur apprentissage du français, et le meilleur endroit pour cela est au travail, dans les rapports avec les francophones. Les interactions sociales de qualité, publiques et privées, en français, entre francophones et immigrants constituent un élément absolument indispensable au succès de l'intégration linguistique en français. (Pagé, 2010 : 33)

Pour que les immigrants améliorent leur maîtrise du français, il est important qu'ils rencontrent des francophones et qu'ils parlent avec eux. Or, la difficulté de créer des liens et de s'insérer dans des réseaux sociaux francophones a été mentionnée à quelques reprises comme un obstacle à l'apprentissage du français (Amireault et Lussier, 2008; Bellemare et autres, 2013; Calinon, 2009; Pagé, 2010; St-Laurent et El-Geledi, 2011). Pour certaines personnes immigrantes, les situations de communication en français sont rares et se limitent à de courts échanges se déroulant dans l'espace public (dans les commerces, par exemple). Calinon, qui a mené une étude auprès de 110 personnes inscrites en francisation, mentionne que 44,5 % d'entre elles ont explicitement affirmé ne pas avoir de « connaissances québécoises » au sein de leur réseau (Calinon, 2009 : 261).

Le manque d'occasions d'utiliser les connaissances apprises et la fréquentation presque exclusive de personnes de la communauté d'origine ou de néo-Québécois (qui, pour diverses raisons, communiquent peu ou pas en français) représentent un frein à la maîtrise de la langue. Pagé a d'ailleurs souligné le caractère bidirectionnel de la relation entre la langue et la cohésion sociale : « [L]a langue commune apparaît comme un facteur contribuant à la cohésion sociale; la cohésion sociale apparaît comme une condition favorisant l'apprentissage et l'usage de la langue commune » (Pagé, 2011 : 10).

La faible insertion des immigrants dans les réseaux francophones limite par ailleurs leur intégration professionnelle, car bon nombre de postes disponibles ne sont pas nécessairement affichés et beaucoup d'employeurs préfèrent solliciter leurs réseaux afin de les pourvoir. Selon une enquête réalisée pour le compte du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS) et du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) et portant sur les cheminements d'intégration au marché du travail des personnes immigrantes nouvellement arrivées¹⁷¹, 40,3 % des répondants (2 890 personnes sur 7 319) ont reçu de l'aide, avant ou après l'obtention de leur résidence permanente, pour trouver ou chercher un emploi. Parmi les répondants ayant reçu de l'aide, celle provenant des amis (52,1 %), de la famille (21,1 %) et du conjoint ou de la conjointe (20,7 %) prédomine, alors que celle apportée par des contacts rencontrés dans les réseaux sociaux (10,2 %), par des organismes communautaires (7,6 %), par Emploi-Québec (3,7 %) ou par une agence de placement (2,7 %) est d'une importance moindre (Advanis Jolicoeur, 2016 : 100-101).

De plus, si le temps passé à la recherche d'un emploi après la fin de la francisation est trop long, cela peut nuire au maintien des acquis linguistiques. Comme l'affirme Calinon :

Si les connaissances ainsi acquises ne sont pas très rapidement réinvesties dans un travail stimulant où la compétence linguistique demandée est très importante, les néo-Québécois francisés constatent une perte très importante de leurs connaissances en français dans les semaines qui suivent les cours [...] (Calinon, 2007 : 60).

En ce sens, diverses études tendent à démontrer que les personnes immigrantes qui sont faiblement intégrées dans les réseaux sociaux francophones apparaissent doublement désavantagées.

Malgré tous les efforts déployés pour apprendre le français, des immigrants se heurtent au fait que plusieurs employeurs exigent en plus la connaissance de l'anglais (Calinon, 2007; ROFQ, 2013). Selon St-Laurent et El-Geledi, l'accès à des services en anglais et à la culture anglophone, surtout à Montréal, contribue aussi à faire en sorte que des immigrants ne jugent pas nécessaire d'apprendre le français. Ces auteures soulignent en outre que « c'est la volonté de pouvoir communiquer en français *en général* ou avec des francophones qui les inciterait [les immigrants] à suivre un cours de français » (St-Laurent et El-Geledi, 2011 : 25). Ceux qui possèdent déjà au moins une connaissance de base en anglais peuvent choisir d'optimiser cette connaissance, plutôt que de recommencer à zéro avec une langue qui leur est étrangère, et tenter de trouver un emploi en anglais ou de poursuivre des études dans un établissement scolaire anglophone (*loc. cit.*).

171. L'enquête reposait sur un échantillon de 7 437 personnes immigrantes admises entre avril 2012 et juillet 2013 et établies dans différentes régions du Québec (Advanis Jolicoeur, 2016 : 11-15).

4.4. PERCEPTIONS, ATTITUDES ET APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

La maîtrise d'une langue exige qu'on y consacre beaucoup de ressources et d'énergie. Comme le souligne Longpré : « Alors que l'enfant immigrant est francisé par le système scolaire, la francisation des adultes demeure, elle, facultative. Ceux qui s'y inscrivent choisissent donc d'apprendre le français » (Longpré, 2015 : 62).

Les études empiriques réalisées sur la francisation des immigrants reposent le plus souvent sur un échantillon de répondants qui sont inscrits en francisation au moment de l'enquête (Amireault et Lussier, 2008; Calinon, 2009; Dubé, 2014; Longpré, 2015; Moldoveanu, 2007; Ralalâtiana, 2014; Taché, 2009). Toutes ces études soulignent à quel point les apprenants sont motivés à maîtriser la langue française. Nombreux sont ceux qui ont fait le choix de quitter leur pays d'origine afin d'améliorer leur situation économique et professionnelle. Leur désir d'être en mesure de communiquer dans la vie quotidienne et, plus largement, de s'intégrer à la société québécoise est très présent. L'apprentissage de la langue française est perçu comme une étape essentielle à leur intégration sociale et économique.

Selon Ralalâtiana, qui a étudié les trajectoires langagières de femmes immigrantes inscrites en francisation, un projet d'immigration voulu et préparé influence grandement le parcours d'apprentissage linguistique des individus. Les neuf femmes suivies et interviewées sont venues en tant que résidentes permanentes. Leur projet d'immigration a été mûri longuement et elles ont toutes commencé l'apprentissage du français à partir de l'étranger. Ainsi, conclut l'auteure :

Devant le caractère non obligatoire de l'inscription au cours de français offert aux immigrants adultes, le projet personnel et la motivation d'accomplissement propulsent les femmes immigrantes participantes à notre recherche à donner du sens au processus d'apprentissage du français, guident leur comportement lors de la socialisation langagière dans et en dehors du cours de français. Pour elles, l'apprentissage s'inscrit dans des projets personnels tels l'aide aux devoirs pour les enfants, le retour aux études, le travail dans leur domaine, l'augmentation des réseaux d'amis francophones. (Ralalâtiana, 2014 : 255)

Calinon soulève pour sa part l'importance de l'utilité perçue de la langue française dans la motivation des apprenants : « Les immigrants-apprenants doivent être assurés que le français leur servira dans leur vie quotidienne et professionnelle et qu'il a réellement une fonction essentielle à Montréal [...] » (Calinon, 2009 : 206). Selon les résultats obtenus dans son étude auprès de 110 personnes immigrantes inscrites à un cours de francisation, les principales motivations à apprendre le français sont, par ordre d'importance : trouver un travail (28,2 % des répondants), communiquer dans la vie quotidienne (18,2 %), commencer ou reprendre ses études (15,5 %), aider ses enfants (12,7 %) et réussir son insertion sociale ou professionnelle (10,9 %) (*loc. cit.*). Calinon ajoute que les motivations varient selon le portrait et les caractéristiques personnelles des individus. La reprise des études, par exemple, serait un facteur de motivation particulièrement important pour les personnes les plus scolarisées. Pour les parents d'enfants scolarisés en français, le désir de les soutenir dans leur apprentissage serait aussi un facteur important de motivation à apprendre la langue (*ibid.* : 207).

Dans le cadre d'une enquête menée auprès d'immigrants de la catégorie des travailleurs qualifiés (requérants principaux et conjoints se destinant au marché du travail) admis entre 1997 et 2000, les répondants ont été questionnés sur les motifs pour lesquels ils s'étaient inscrits à un cours de français ou d'anglais (Godin, 2004 : 47-48) :

Plus de la moitié (53 %) des répondants ont affirmé s'être inscrits à des cours de français pour « être en mesure de communiquer avec leur entourage ». Pour un peu plus du tiers (34 %), c'était un moyen de « trouver du travail plus facilement », tandis que pour 6 %, il s'agissait de se préparer à un éventuel retour aux études. (*Ibid.* : 47)

Quant aux immigrants inscrits à un cours d'anglais, 60 % ont déclaré que leur objectif était d'abord lié à l'emploi, tandis que 37 % ont mentionné la communication avec l'entourage. Enfin, « moins de 3 % des répondants ayant suivi des cours d'anglais ont déclaré l'avoir fait en vue de retourner aux études » (*ibid.* : 48).

Amireault et Lussier (2008), qui se sont intéressées aux représentations culturelles, aux expériences d'apprentissage du français ainsi qu'aux motivations des apprenants adultes inscrits en francisation, constatent qu'ils accordent beaucoup d'importance à la langue française, qu'ils perçoivent comme la langue principale de leur intégration. L'apprentissage du français est, pour eux, l'élément-clé qui leur permettra de s'intégrer professionnellement et socialement. Ces deux facteurs apparaissent fortement imbriqués et se renforcent mutuellement :

[L]es nouveaux arrivants désirent maîtriser le français, d'une part pour décrocher un bon emploi, et d'autre part pour mieux s'intégrer à la communauté québécoise francophone. Bien que les résultats obtenus suggèrent ces deux tendances, il semble difficile, dans la réalité migratoire, de différencier complètement la motivation pour s'intégrer à la culture francophone et celle pour s'intégrer au marché du travail. Effectivement, comme nous l'avons constaté lors des entrevues, la motivation liée à l'obtention d'un bon travail dans la société d'accueil va souvent de pair avec la motivation de bien s'intégrer à la culture francophone et aux francophones du Québec [...]. (Amireault et Lussier, 2008 : 33)

4.4.1. Appréciation des services de francisation

Des études nous informent sur le degré de satisfaction des personnes qui suivent les cours de francisation du gouvernement, mais elles ne sont pas nombreuses. Il est possible qu'il en existe plus que celles qui sont recensées ici, mais qu'elles ne soient pas suffisamment diffusées ou accessibles.

Une enquête combinant des volets quantitatif et qualitatif a été réalisée par Léger Marketing (2012) auprès d'immigrants ayant suivi le programme de francisation à temps complet du MIDI dans des cégeps de la région métropolitaine de Montréal¹⁷². Selon cette étude, le niveau de satisfaction à l'égard du programme est élevé (89 % des répondants sont satisfaits), notamment parce que celui-ci ne vise pas seulement l'apprentissage du français, mais aussi l'intégration à la culture québécoise et au marché du travail. Les sessions d'information sur le marché du travail apparaissent d'ailleurs très appréciées (78 % en sont satisfaits) (Léger Marketing, 2012 : 8-9). L'étude en arrive à la conclusion que les étudiants sont globalement satisfaits de leur formation et que celle-ci ne présente aucune lacune majeure :

En fait, la principale piste d'amélioration serait la possibilité de mieux équilibrer, de bonifier et d'approfondir le contenu du programme, en y ajoutant plus de matière (ex. plus de temps de grammaire, plus de vocabulaire) mais aussi plus de temps de pratique (à l'oral et à l'écrit), pour que les étudiants assimilent la théorie enseignée. [...] De même, certains étudiants souhaitent non seulement un contenu plus ambitieux, mais un encadrement plus rigoureux et des évaluations plus exigeantes. (*Ibid.* : 89)

Quant à l'utilité perçue du programme pour l'avenir, 79 % des répondants l'ont jugé utile pour s'intégrer à la société québécoise, 73 % pour poursuivre des études et 66 % pour se trouver un emploi (*ibid.* : 29). Voici ce qu'on affirme dans l'étude à ce sujet :

Pour la plupart des étudiants, le programme en francisation offre une bonne base pour poursuivre des études. Néanmoins, pour certains, les trois niveaux ne sont généralement pas suffisants pour bien maîtriser le français. À la fin des trois niveaux, les étudiants sentent généralement le besoin de suivre d'autres cours plus poussés en français. [...] Pour les participants, les études en francisation sont généralement suffisantes pour se trouver un emploi, car elles donnent la confiance en soi, la base pour apprendre à communiquer et l'autonomie nécessaire pour y arriver. Néanmoins, puisque certains étudiants en francisation étaient des professionnels dans leur pays d'origine, ils recherchent un travail qualifié et doivent donc poursuivre des études pour acquérir le diplôme nécessaire. De plus, quelques personnes nous ont indiqué qu'il est difficile de trouver un emploi bien rémunéré et comportant beaucoup de responsabilités. Certains jugent d'ailleurs que pour travailler avec le public, les trois niveaux de francisation ne sont pas suffisants. (*Ibid.* : 31)

Enfin, une enquête qualitative menée par Léger Marketing pour le compte du MICC entre novembre 2009 et janvier 2010 a montré que les cours de français du Ministère ont une « notoriété élevée parmi les immigrants rencontrés lors des groupes de discussion » (Léger Marketing, 2010 : 10). Les participants à cette étude savaient aussi que plusieurs établissements (les écoles publiques et privées ainsi que les organismes communautaires et culturels) offrent des cours de français. Selon l'étude, ils font l'appréciation suivante des cours proposés :

En comparaison avec ces établissements, les cours du MICC sont perçus comme étant de même qualité. Les participants croient cependant que les cours du MICC s'adressent davantage à ceux qui souhaitent apprendre le français oral de base pour fonctionner au quotidien, tandis que les cours des universités s'adressent à ceux qui veulent apprendre le français écrit de manière plus approfondie. (*Loc. cit.*)

172. La méthode de collecte de données a consisté dans un sondage Web autoadministré (486 répondants) ainsi que dans huit groupes de discussion (76 participants).

4.4.2. Maîtrise de la langue au terme du programme de francisation

Le degré de maîtrise de la langue atteint au terme du programme de francisation est une question complexe et délicate. Plusieurs facteurs entrent en jeu. Les immigrants sont très différents les uns des autres; ils n'ont pas les mêmes dispositions d'apprentissage ni les mêmes objectifs. Comme nous l'avons vu dans le présent chapitre, plusieurs facteurs peuvent freiner l'apprentissage du français. Par ailleurs, il est pertinent de s'interroger sur ce que signifie « la maîtrise de la langue » dans le cas des nouveaux arrivants et, surtout, sur les niveaux de maîtrise qui sont, ou qui devraient être, visés par l'offre de formation.

Quelques études se sont intéressées aux compétences linguistiques atteintes au terme du programme de francisation, c'est-à-dire le parcours de formation de base proposé aux nouveaux arrivants. Puisque ces derniers s'inscrivent le plus souvent aux cours du MIDI, les échantillons sont majoritairement composés de personnes francisées au sein de ce réseau. Notons également que les résultats présentés relèvent d'une auto-évaluation faite par les apprenants. De plus, comme le soulignent Yaba, Dezutter et Lacourse :

En dépit de l'importance des cours de francisation, la plupart des études menées au Québec dans ce domaine ne traitent pas de la compétence scripturale en FL2. Elles se sont surtout focalisées sur les aspects sociolinguistiques et politiques de la formation des immigrants adultes [...] (Yaba, Dezutter et Lacourse, 2016 : 56).

Le constat suivant semble toutefois partagé : l'offre de francisation de base ne permet pas aux immigrants d'atteindre un niveau de maîtrise de la langue suffisamment élevé pour réaliser une intégration socioprofessionnelle réussie (Bellemare et autres, 2013; Calinon, 2009; Léger Marketing, 2012; Moldoveanu, 2007; Yaba, Dezutter et Lacourse, 2016). Rappelons que pour une personne qui commence le processus de francisation par le premier des trois cours du programme Français pour immigrants adultes (FIA) à temps complet, soit le cours FIA-1, la durée de formation sera de 990 heures réparties sur 33 semaines de cours¹⁷³. Par comparaison, le nouveau programme d'études Francisation du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) s'échelonne sur 1 400 heures.

173. Notons que la durée maximale de formation est de 1 800 heures, y compris les cours suivis à temps partiel et en ligne. Ainsi, une personne qui a terminé le programme FIA, mais qui n'a pas atteint le nombre maximal d'heures de formation auxquelles elle a droit peut suivre des cours complémentaires à temps partiel.

Quelles pourraient être les compétences en français susceptibles d'être acquises par les immigrants? Calinon (2009) a mené une enquête auprès de 110 personnes inscrites en francisation au printemps 2007. Ces personnes suivaient des cours dans le réseau du MIDI (alors dénommé le MICC) ainsi que dans celui du MEES (appelé le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] à l'époque). Elles étaient inscrites à des cours de niveau intermédiaire ou avancé. À propos des niveaux de compétence atteints par ces personnes, Calinon affirme :

Comme nous l'avons dit à plusieurs reprises, les témoins évaluent, de manière positive, la formation linguistique mais réalisent que les objectifs d'apprentissage ne peuvent leur permettre d'obtenir un niveau de compétence qui soit suffisant pour obtenir l'emploi qu'ils désirent [...]. Pour 20 % d'entre eux, la formation linguistique dont ils bénéficient est incomplète [...]. Il leur manque des compétences dans les quatre habiletés car le temps de formation est trop court, le nombre d'apprenants dans les classes trop grand, etc. (Calinon, 2009 : 241)

Dans l'étude qu'ils ont menée auprès d'étudiants en francisation, Bellemare et ses collègues (2013) ont recueilli des données au moment où ces individus étaient en fin de parcours ainsi qu'une année après qu'ils eurent terminé le programme. À partir d'analyses réalisées sur un échantillon de 554 personnes en fin de parcours de francisation, les auteurs font le constat suivant :

Vingt-cinq pour cent (25 %) des répondants évaluent qu'au terme de leurs études en francisation, ils ne possèdent que peu ou pas la maîtrise du français oral, tandis que 75 % des répondants estiment qu'ils en possèdent, en tout ou en partie, la maîtrise. Cinquante-deux pour cent (52 %) des répondants évaluent qu'ils ne possèdent que peu ou pas la maîtrise du français écrit, tandis que 48 % des répondants estiment qu'ils la possèdent, en tout ou en partie. Les répondants sont un peu plus confiants que leur actuelle maîtrise du français sera suffisante pour effectuer d'éventuelles études (72 %) que pour occuper un nouvel emploi (51 %). Concernant leurs objectifs futurs, 69 % ont l'intention de continuer leurs études en francisation, 67 % prévoient faire des études et 90 % prévoient travailler. (Bellemare et autres, 2013 : 13)

À partir des données recueillies auprès d'un échantillon de 417 personnes, une année après que celles-ci eurent terminé leur programme de francisation, les auteurs affirment :

Un peu plus de la moitié (54 %) des répondants ont senti le besoin de se perfectionner en français et ont suivi d'autres études de francisation. Un peu moins des trois quarts (73 %) de ceux-ci ont suivi des cours à temps plein en français écrit ou oral, tandis que 58 % ont suivi des cours à temps partiel en français écrit ou oral. Ces données sont cumulatives, c'est-à-dire que les mêmes répondants qui ont suivi des cours en francisation à temps plein (souvent de courte durée) ont pu également, dans la même année, en avoir poursuivis à temps partiel. (*Ibid.* : 140)

4.5. INTÉGRATION PROFESSIONNELLE APRÈS LA FRANCISATION

La francisation des immigrants au Québec est un sujet qui suscite un intérêt certain de la part des chercheurs, comme le montrent les écrits recensés dans ces quelques pages. Des recherches ont aussi relevé différents facteurs qui influencent l'insertion socioprofessionnelle des immigrants tels que l'origine nationale (Eid, Azzaria et Quérat, 2012; Piché, Renaud et Gingras, 2002; Renaud, Piché et Godin, 2003; Brière, Fortin et Lacroix, 2016), la non-reconnaissance des diplômes et de l'expérience acquise à l'étranger (Arcand et Najari, 2014; Belhassen-Maalaoui, 2009) ou le rôle des réseaux sociaux (Arcand, Lenoir-Achdjian et Helly, 2009; Kamel et Pellerin, 2010).

On constate toutefois que la plupart des études empiriques qui traitent de la francisation des immigrants se sont principalement intéressées à eux pendant le processus de francisation. La période de « l'après-francisation » et l'influence des programmes offerts sur l'intégration professionnelle des immigrants constituent des questions moins souvent explorées. Ainsi, bien que plusieurs recherches portent sur la francisation des immigrants et que d'autres abordent la question de leur intégration professionnelle, les études qui s'intéressent plus précisément à l'adéquation entre ces deux aspects sont plus rares.

Une enquête sur les différentes étapes qui jalonnent le cheminement d'intégration au marché du travail des personnes immigrantes nouvellement arrivées montre qu'une fois établies au Québec, la plupart d'entre elles souhaitent s'insérer dans le marché du travail. Ce constat ne concerne pas que les personnes issues de la catégorie de l'immigration économique : « 93,7 % des travailleurs qualifiés, 85,6 % des [personnes] réfugiées et 76,9 % des personnes admises dans la catégorie du regroupement familial avaient l'intention de travailler au moment de faire leur demande de résidence permanente » (Advanis Jolicoeur, 2016 : 107)¹⁷⁴.

Carrier-Giasson a pour sa part mené une étude qualitative auprès de dix immigrants allophones établis à Saguenay qui avaient suivi des cours de francisation plus de cinq ans auparavant (personnes arrivées entre 2004 et 2005), un critère important dans la mesure où « le processus de francisation des personnes immigrantes tant que celui de leur intégration à la société d'accueil s'inscriv[e]nt dans le temps » (Carrier-Giasson, 2017 : 65). Dans l'ensemble, ces personnes se disent satisfaites de la formation reçue et des progrès linguistiques qu'elles ont pu réaliser grâce à celle-ci. La classe de francisation les a mieux préparées à travailler à Saguenay et s'est avérée être un important lieu de rencontres et de réseautage. Toutefois, la majorité des répondants considéraient avoir d'importantes lacunes en écriture et « certains s'attendaient à avoir un plus haut niveau de français à la fin du cours » (*ibid.* : 91).

174. Des données de cette étude sur la participation des répondants à des cours de francisation sont présentées au chapitre 3.

En matière d'intégration professionnelle, Carrier-Giasson mentionne que la plupart de ces personnes avaient fait des études universitaires dans leur pays d'origine et que certaines ont éprouvé d'importantes difficultés pour trouver un emploi. Les lacunes en français de même que les problèmes de reconnaissance des compétences et des diplômes sont mentionnés comme facteurs explicatifs. Après la francisation, plus de la moitié des répondants de l'étude ont fait un retour aux études dans le but d'améliorer leur situation professionnelle ou leurs compétences en français. Bien que la plupart aient réussi à s'insérer dans le marché du travail au moment de l'étude (huit personnes sur dix), on constate qu'ils ne sont pas très satisfaits de leur situation en emploi ou qu'ils le sont pour des raisons extérieures à ce travail, par exemple la crainte de ne pas réussir à se replacer en cas de perte d'emploi.

En conclusion, Carrier-Giasson souligne que même si « les participants rencontrés considèrent que leur passage en francisation a été significatif dans leur parcours d'intégration économique et sociale à Saguenay » et qu'ils « parlent maintenant bien le français », « certains n'ont pas vécu d'intégration au marché du travail à Saguenay et quelques-uns affirment ne pas y avoir développé de sentiment d'appartenance » (*ibid.* : 170). Ainsi, souligne-t-elle :

Il ressort donc que les différentes dimensions de l'intégration (linguistique, économique et sociale) sont imbriquées les unes aux autres, mais que leurs relations sont complexes et qu'il ne suffit pas de bien parler français à Saguenay pour s'y sentir tout à fait intégré. (*ibid.* : 171)

De leur côté, Bellemare et ses collègues ont recueilli, comme nous l'avons vu précédemment, des données auprès d'individus au moment où ceux-ci étaient en fin de parcours de francisation et environ une année après qu'ils eurent terminé le programme. Au terme de cette période, 56 % avaient été aux études et 36 % avaient occupé un emploi¹⁷⁵. Chez les répondants ayant occupé un emploi, « 59 % affirment que leur emploi est relié, en tout ou en partie, à l'expérience acquise dans le pays d'origine, mais seulement 35 % disent qu'il correspond en tous points ou presque complètement à leur objectif professionnel » (Bellemare et autres, 2013 : 13).

À propos du processus d'intégration dans son ensemble, les auteurs constatent qu'il se déroule relativement bien pour la majorité des répondants :

Pour 69 % des répondants, le processus d'intégration se déroule, en tout ou en partie, facilement. [...] Il est intéressant de voir que 74 % ont le sentiment de contribuer à la société québécoise et 88 % se sentent bien acceptés au Québec. Bien que le processus d'immigration soit un processus complexe, 76 % des répondants se sentent capables de surmonter les obstacles rencontrés. Bien entendu, le travail (89 %) est le principal objectif pour les prochaines années, mais il ne faut pas négliger que 86 % des répondants projettent également d'étudier. (*ibid.* : 15)

175. Ces proportions peuvent être cumulatives, puisqu'une personne peut avoir vécu plus d'un événement (par exemple études et travail) au cours d'une année.

L'intégration économique semble toutefois poser quelques difficultés :

Au terme de l'année suivant la francisation, nous remarquons qu'il y a une intégration économique assez faible puisque seulement le tiers des répondants occupent un emploi malgré le fait que la grande majorité des immigrants sondés soient des travailleurs qualifiés. [...] Poursuivre des études semble être une solution de rechange à l'emploi dans plusieurs cas. (*Loc. cit.*)

Par ailleurs, Bellemare et ses collègues ajoutent :

Dans le cadre des entrevues effectuées, soit une trentaine, nous avons été à même de constater l'effet des cours de francisation sur les nouveaux immigrants. À travers leur expérience en francisation, les immigrants ont amélioré leur français, rencontré des gens qui vivent une réalité semblable à la leur et ont pris de l'assurance. Les personnes interviewées sont généralement satisfaites de leur processus d'intégration, mais elles sont conscientes qu'il n'est pas terminé. Plusieurs de celles-ci sont aux études ou à la recherche d'un emploi et affirment qu'elles se déclareront bien intégrées lorsqu'elles auront un travail, une famille et des amis au Québec. (*Loc. cit.*)

Ces deux études, ainsi que d'autres qui ont été recensées dans le présent chapitre, montrent que le processus d'intégration est complexe et multidimensionnel. La connaissance de la langue française à elle seule n'est évidemment pas garante de l'insertion professionnelle des immigrants. Le taux de chômage chez certaines communautés immigrantes qui connaissent le français depuis l'enfance en est un bon exemple. Par ailleurs, Boudarbat et Boulet (2010) ont souligné que même si les immigrants admis au Québec depuis les années 1990 sont plus scolarisés, qu'ils font partie de la tranche d'âge la plus active sur le marché du travail et qu'ils maîtrisent mieux le français que ceux des années précédentes, ils connaissent une situation économique qui n'est pas équivalente à celle de la population en général. De plus, selon ces auteurs, leur situation serait moins enviable que celle des immigrants de l'Ontario et de la Colombie-Britannique nés à l'extérieur du Canada.

Selon Calinon, les cours de francisation apportent aux « immigrants-apprenants les compétences linguistiques nécessaires pour faciliter le début de leur processus d'intégration dans la société québécoise », même si certaines personnes jugent qu'« ils manquent de profondeur » et que « les apprentissages acquis sont ténus » (Calinon, 2007 : 65). Cependant, même si les immigrants investissent des efforts importants dans la francisation, leur intégration sociale et économique n'est pas garantie. Certains immigrants peuvent faire face au problème de la reconnaissance de leurs compétences professionnelles et de leurs diplômes étrangers. Les premières années au Québec peuvent s'avérer difficiles pour d'autres « qui affrontent les difficultés inhérentes à leur installation, le choc culturel, les potentielles difficultés économiques et le devoir d'assiduité aux cours de francisation » (*ibid.* : 66). Dans ce contexte :

Les cours de francisation ne sont qu'une feuille de route donnant les prémices linguistiques et culturelles que les nouveaux arrivants devront s'approprier et enrichir pour trouver leur place au Québec. Ainsi, les cours de francisation ne sont que la première étape de l'intégration linguistique avant un très long processus d'intégration sociale et économique. (*Ibid.* : 67)

La capacité de communiquer en français ne garantit pas l'intégration professionnelle et sociale, certes, mais ce facteur constitue néanmoins le premier élément d'intégration à la société québécoise :

Le français est un facteur d'intégration qui intervient au début du processus pour répondre aux besoins primaires de communication[;] il a un impact, à la fois, à moyen terme pour ce qui concerne l'intégration économique et à long terme car il permet l'intégration sociale. (Calinon, 2009 : 329)

Ainsi, bien que la connaissance du français ne puisse garantir à elle seule l'intégration professionnelle des immigrants, elle n'en demeure pas moins essentielle.

CHAPITRE 5

RÉFLEXIONS SUR L'OFFRE DE FRANCISATION ET L'INTÉGRATION PROFESSIONNELLE DES IMMIGRANTS ADULTES

En 2016, le gouvernement du Québec s'est doté d'une nouvelle politique en matière d'immigration, de participation et d'inclusion. Cette politique vise notamment la contribution des personnes immigrantes adultes à la prospérité socioéconomique ainsi qu'à la vitalité du français. Elle prend de plus acte des défis que ces personnes doivent relever pour participer pleinement à la vie collective du Québec. Ainsi, en lien avec ces orientations gouvernementales, la présente étude vise à éclairer l'apport des services de francisation à l'intégration professionnelle des nouveaux arrivants.

Les réflexions présentées dans ce dernier chapitre ont pour assises la recherche documentaire sur le rôle des principaux acteurs de la francisation et de l'intégration professionnelle (chapitre 2), les services de francisation du gouvernement du Québec et de ses partenaires (chapitre 3) ainsi que la littérature scientifique relative à la francisation comme composante de l'intégration professionnelle des immigrants (chapitre 4). Elles s'appuient aussi sur les entretiens menés avec des personnes de différentes organisations (ministères, établissements d'enseignement, organismes communautaires, etc.). Les thèmes suivants seront ci-après abordés : la participation des immigrants à la francisation, la maîtrise de la langue française, la francisation en milieu de travail ainsi que l'intégration professionnelle des immigrants adultes et la littératie.

5.1. PARTICIPATION DES IMMIGRANTS À LA FRANCISATION

Nous discuterons de la participation des personnes immigrantes adultes aux services de francisation en abordant deux aspects : le délai entre l'inscription aux cours et le début de ceux-ci ainsi que le taux de participation.

L'implantation d'un guichet unique d'accès aux services gouvernementaux de francisation devrait, à terme, simplifier, voire accélérer l'amorce d'une démarche de francisation. D'ailleurs, parmi les recommandations qu'il formulait en 2013 dans un avis intitulé *Redynamiser la politique linguistique du Québec*, le Conseil supérieur de la langue française (CSLF) manifestait notamment le souhait que ce qui s'appelait alors le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) « dispose des moyens nécessaires pour garantir aux immigrants admissibles un délai d'accès aux cours de français qui soit le plus court possible [...] » (CSLF, 2013a : 60).

En ce qui a trait à la participation à la francisation, le portrait des services en la matière dressé dans la présente étude montre la variété des formules de cours de français offertes aux immigrants, à commencer par celles du MIDI : programmes Français pour immigrants adultes (FIA) et Français pour immigrants peu alphabétisés (FIPA) à temps complet, francisation à visée professionnelle, cours spécialisés, en milieu de travail, à temps partiel, etc. Toujours dans son avis de 2013, le CSLF recommandait aussi au MICC de prendre des moyens « [...] pour élargir l'offre de service gouvernementale afin de rejoindre un plus grand nombre d'immigrants qui ont des besoins de francisation et pour offrir encore davantage, avec ses partenaires, des cours qui vont au-delà d'une formation de base en français » (*loc. cit.*).

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) offre quant à lui le programme d'études Francisation à l'éducation des adultes. S'ajoutent à cette offre de formation les cours de francisation offerts en milieu de travail par les services aux entreprises des centres d'éducation des adultes et des cégeps, sans oublier les cours donnés par des formateurs du secteur privé (par exemple ceux qui sont agréés par la Commission des partenaires du marché du travail – CPMT¹⁷⁶). Des établissements d'enseignement collégial ou universitaire ont aussi élaboré des offres de cours en français, langue seconde, qui attirent un certain nombre de personnes immigrantes. En optant pour les formules de cours offertes dans les établissements d'enseignement postsecondaire, de nouveaux arrivants scolarisés peuvent suivre des cours de niveau avancé en classe et côtoyer des personnes qui, comme eux, souhaitent poursuivre des études.

En somme, considérant les données actuellement disponibles, il apparaît difficile d'établir un portrait complet de l'état de la participation des immigrants à la francisation au Québec. On peut par contre penser que l'implantation d'un guichet unique d'accès pourrait le permettre à l'égard des services gouvernementaux de francisation. Pour obtenir un portrait d'ensemble, il faudrait alors tenir compte à la fois des personnes qui suivent des cours offerts ou financés par le MIDI, le MEES ou le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS) et de celles qui font appel aux autres ressources disponibles.

5.1.1. Soutien financier offert

Au terme de l'exercice financier 2016-2017, sur les 11 548 personnes ayant participé à un cours de français à temps complet du MIDI (MIDI, 2017e : 24), 9 182 personnes avaient reçu une allocation de participation et 4 636 une allocation de trajet ou de transport (CPMT et autres, 2017 : 9-10). En ce qui a trait à l'allocation de frais de garde, toujours en 2016-2017, 2 496 participants aux cours à temps complet et 2 457 participants aux cours à temps partiel avaient pu en bénéficier (*loc. cit.*).

176. CPMT, *Répertoire des formateurs agréés*, 2015, [En ligne]. [<http://agrement-formateurs.gouv.qc.ca/>] (Consulté le 9 juin 2017).

L'allocation de participation est jusqu'ici offerte principalement aux personnes francisées dans le réseau du MIDI. Certaines poursuivent ensuite leur apprentissage dans le réseau des commissions scolaires, grâce à une subvention d'Emploi-Québec ou en assumant elles-mêmes les coûts de formation. La bonification de l'allocation de participation à partir de l'automne 2017 permettra d'accroître le nombre de personnes qui suivent des cours de francisation dans les commissions scolaires et qui bénéficient de cette aide financière. L'augmentation de cette allocation pour les personnes issues du regroupement familial pourrait aussi contribuer à l'accroissement du nombre d'immigrants de cette catégorie qui font le choix de suivre des cours de francisation.

5.1.2. Arrimage des cours de francisation et des autres services offerts

Devant la variété des formules offertes en francisation et des objectifs poursuivis (associer francisation et alphabétisation, s'initier au français, perfectionner ses compétences pour s'intégrer dans le marché du travail, poursuivre des études, etc.), il y aurait lieu qu'un continuum de formations soit offert aux personnes immigrantes. Selon le Commissaire aux plaintes en matière de reconnaissance des compétences professionnelles :

Le MIDI, le MEESR¹⁷⁷, les collèges et Emploi-Québec devraient s'assurer d'un arrimage entre les différents programmes de francisation proposés dans la perspective d'un continuum, entre la première francisation (MIDI) jusqu'à la francisation axée sur l'employabilité (Emploi-Québec), en passant par la francisation centrée sur l'enseignement supérieur (MEESR et collèges). (Commissaire aux plaintes en matière de reconnaissance des compétences professionnelles, 2015 : 23)

Des acteurs des établissements d'enseignement collégial ont constaté l'absence de formules transitoires entre la participation aux cours de francisation (en particulier ceux à temps complet) et la poursuite des études ou l'entrée sur le marché du travail (Bellemare, 2014 : 25). Ce constat a amené la mise sur pied d'un cheminement Tremplin DEC pour les personnes immigrantes. Des services de francisation peuvent s'inspirer de ce cheminement pour s'adapter aux besoins d'accompagnement des immigrants qui souhaitent à la fois perfectionner leurs connaissances en français et acquérir des savoirs propres à leurs activités professionnelles. Le Commissaire aux plaintes en matière de reconnaissance des compétences professionnelles abonde dans ce sens :

À l'instar des programmes « Tremplin DEC », cette francisation [certains programmes du MIDI, du MEES, des collèges et d'Emploi-Québec] devrait consister en des formations qui vont au-delà de l'enseignement de la langue française afin de permettre l'acquisition de compétences complémentaires et indispensables à une bonne intégration sociale, scolaire et professionnelle. (*Loc. cit.*)

La stratégie d'action 2016-2021 du MIDI prévoit d'ailleurs des mesures en ce sens, notamment de nouvelles formules mêlant francisation et expérience de travail pour les personnes à la recherche d'un emploi.

177. Il s'agit du sigle du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Les services fournis aux personnes immigrantes avant et après la francisation, tout comme ceux offerts tout au long de la formation, sont bénéfiques pour la participation aux cours. Par exemple, l'accès à des services de garde est souhaitable pour favoriser la participation des parents, en particulier les femmes (Calinon, 2007; SORIF, 2012; Van Kemenade et Muligo, 2012; Chicha, 2009; TCRI, 2012). Certaines organisations tiennent compte des obligations familiales des apprenants pour encourager leur inscription et leur assiduité aux cours de francisation (en acceptant la présence des enfants dans les cours ou en proposant des services de halte-garderie). De plus, des services liés à l'établissement, à la francisation et à l'employabilité sont offerts de manière concertée par certaines organisations qui en sont responsables.

S'il est nécessaire de maximiser la participation des immigrants adultes aux programmes gouvernementaux de francisation, il importe aussi de se préoccuper du degré de maîtrise du français qu'ils atteignent. Dans une perspective d'intégration professionnelle, il est ici question de munir les immigrants adultes de compétences langagières adaptées à leurs aspirations et à leurs compétences professionnelles. Il s'agit aussi d'assurer la formation d'une main-d'œuvre adaptée aux besoins du marché du travail québécois.

5.2. FRANCISATION ET MAÎTRISE DE LA LANGUE

L'offre gouvernementale en francisation est un service s'adressant aux personnes immigrantes et visant l'acquisition de connaissances linguistiques et sociales suffisantes pour communiquer dans les différents domaines de l'espace public. Un volet culturel est inclus dans les différents cours de français proposés de manière à faciliter l'intégration des personnes. Les cours offerts par le gouvernement du Québec aux immigrants adultes visent ainsi à leur donner les outils nécessaires pour qu'ils atteignent un degré de connaissances linguistiques suffisamment élevé pour être fonctionnels et poursuivre leur apprentissage par d'autres moyens.

Au cours des dernières années, des efforts importants ont été consentis afin d'harmoniser l'offre de service gouvernementale en matière de francisation. Les partenaires qui proposent des cours de français, que ce soit les cégeps, les universités, les organismes communautaires ou les commissions scolaires, utilisent désormais un référentiel commun en francisation. Celui-ci est constitué du Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec et de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes.

D'un point de vue gouvernemental, un consensus semble se dégager : le niveau 8 (sur un total de 12) de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français (en production et en compréhension orales et écrites) constituerait le seuil à atteindre pour poursuivre des études secondaires, collégiales ou universitaires (de premier cycle). Ce niveau permettrait aussi d'accéder à la plupart des emplois.

De nombreuses études ont abordé la question de la maîtrise de la langue au terme du programme de francisation (Bellemare et autres, 2013; Calinon, 2009; Léger Marketing, 2012; Moldoveanu, 2007; Yaba, Dezutter et Lacourse, 2016). Toutefois, la plupart des résultats obtenus relèvent d'une auto-évaluation des apprenants. Ces études soulèvent par ailleurs le fait que l'offre gouvernementale en francisation doit permettre aux immigrants d'acquérir les connaissances nécessaires à leur intégration professionnelle, c'est-à-dire à l'obtention d'un emploi correspondant à leur qualification et à leurs expériences. Le volet posant le plus de difficultés serait celui des compétences à l'écrit¹⁷⁸. Comme le soulignent Yaba, Dezutter et Lacourse, « [l]a pratique du français écrit est une culture prioritaire au Québec comme dans tous les pays occidentaux » (Yaba, Dezutter et Lacourse, 2016 : 51). L'acquisition de compétences à l'écrit s'avère ainsi essentielle pour les immigrants qui désirent intégrer le marché du travail ou poursuivre des études collégiales ou universitaires. Pour mieux comprendre cet enjeu, il importe aussi de tenir compte des parcours d'apprentissage antérieurs à l'arrivée au Québec (Lamontagne, 2010 : 3).

La popularité croissante du cheminement Tremplin DEC pour personnes immigrantes apparaît d'ailleurs comme le reflet d'un besoin des nouveaux arrivants d'améliorer leurs connaissances linguistiques en vue de trouver un emploi ou de poursuivre des études. À noter que des personnes qui ont suivi les trois cours du programme de francisation à temps complet du MIDI n'ont pas atteint le degré de maîtrise du français minimalement exigé pour être admis dans ce cheminement.

Les données sur les niveaux de compétence atteints au terme de la francisation permettent d'apprécier l'apport des cours offerts à l'égard de la maîtrise du français, en particulier pour les compétences en compréhension et en production écrites. Par exemple, selon le Rapport annuel de gestion 2015-2016 du MIDI :

Les résultats des performances des élèves à la fin de cette première année d'enseignement des contenus du programme-cadre, dans l'optique du « français, langue d'intégration », sont encourageants. Ils permettent d'affirmer que l'offre de service bonifiée par l'ajout du bloc 4 à temps partiel, et l'ensemble des outils et du matériel didactique élaborés pour l'enseignement et l'apprentissage amènent à l'atteinte de l'autonomie langagière en compréhension et production orales et écrites. Ainsi, au 31 mars 2016, 84,2 % des élèves ont atteint le niveau 8 de compétence en compréhension orale et 83,2 % ont atteint ce même niveau de compétence en production orale. (MIDI, 2016c : 43)

178. Les immigrants qui suivent les cours de francisation n'ont cependant pas les mêmes objectifs linguistiques. Selon des personnes rencontrées dans le cadre de cette recherche, les immigrants qui occupent déjà un emploi répondant à leurs attentes, et pour lequel les exigences linguistiques sont moins élevées, viseraient le plus souvent l'atteinte d'un niveau intermédiaire, qu'ils considèrent comme étant suffisant pour fonctionner en société et dans leur milieu de travail.

L'ensemble des services gouvernementaux de francisation (y compris ceux du MEEES et du MTESS) peut bénéficier des données sur les niveaux de compétence en français. Le CSLF a de plus souligné la contribution de ces données à l'appréciation de la situation linguistique du Québec :

Un rapport sur la situation du français au Québec devrait tenter de dresser un portrait global de la participation des immigrants aux divers programmes de francisation et déterminer les groupes qui profitent le plus de ces programmes et ceux qui en profitent le moins ou qui sont le moins rejoints par les offres de francisation. Il serait aussi intéressant de connaître des taux de réussite à ces formations en fonction des divers niveaux de compétence à acquérir. Un des objectifs serait d'évaluer le plus possible la proportion des immigrants non francophones qui acquièrent des compétences en français grâce à ces offres de formation; un autre objectif serait d'évaluer dans quelle proportion les immigrants non francophones acquièrent les différents niveaux de compétences en français en suivant les programmes de francisation. (CSLF, 2009 : 8)

5.2.1. Francisation qualifiante

Le CSLF définit la francisation qualifiante comme « une formation orientée vers la maîtrise de l'écrit et correspondant aux exigences d'un travail de professionnel » (CSLF, 2005 : 25). L'organisme s'est par ailleurs prononcé à quelques reprises sur l'importance d'offrir une francisation qualifiante aux personnes immigrantes adultes (CSLF, 2005; 2008; 2013a; 2016).

Offrir aux immigrants des cours de francisation qui permettent d'aller au-delà de la connaissance fonctionnelle de la langue est un souci partagé par les acteurs gouvernementaux, dont le MIDI. Depuis la fin des années 2000, le Ministère a modifié son offre de service en y ajoutant un cours en ligne de niveau plus avancé ainsi que des cours spécialisés qui visent l'acquisition de connaissances liées à certains domaines professionnels (domaines de la santé et des soins infirmiers, du génie et des sciences appliquées, et de l'administration, du droit et des affaires). Le CSLF a d'ailleurs souligné en 2013 l'importance de concevoir de tels cours pour favoriser la francisation qualifiante des personnes immigrantes :

Le Conseil recommande que le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, avec la collaboration des ordres professionnels, poursuive son initiative de favoriser l'apprentissage du français à des niveaux de compétence plus avancés et organise plus de cours de francisation qualifiante centrés sur la maîtrise du vocabulaire spécialisé du domaine de formation des immigrants sélectionnés. (CSLF, 2013a : 61)

De plus, un nouveau bloc de cours à temps partiel a été ajouté à l'offre de service du Ministère au cours de l'exercice financier 2015-2016. Ce quatrième bloc, qui complète le programme Français pour immigrants adultes, vise l'atteinte du niveau 8 pour les quatre compétences (compréhension et production orales ainsi que compréhension et production écrites). Le MIDI favorise également la francisation à visée professionnelle :

L'élargissement des services de francisation à visée professionnelle permet à la personne immigrante d'acquérir les compétences en français et les repères socioculturels nécessaires pour trouver un emploi à la hauteur de ses compétences. [...] Pour accélérer l'insertion professionnelle à la hauteur des compétences et en français, il faut offrir aux personnes immigrantes des services de francisation qui répondent directement à leur besoin d'acquérir les compétences langagières nécessaires à l'exercice de leur métier ou profession au Québec. (MIDI, 2017b : 16-17)

Le Plan stratégique 2016-2021 du Ministère comporte d'ailleurs un objectif visant à bonifier l'offre actuelle de francisation à visée professionnelle (*ibid.* : 17). Le gouvernement a, de cette manière, rehaussé son offre de service afin qu'elle soit plus qualifiante au regard de certaines clientèles et en fonction de besoins spécifiques.

5.2.2. Connaissance du français et accès aux ordres professionnels

En 2017, 54 professions sont encadrées par 46 ordres professionnels qui réglementent leur pratique afin d'assurer la protection du public. Les candidats qui désirent exercer une profession réglementée doivent détenir un permis et être membres en règle de l'ordre professionnel concerné. Chacun des ordres professionnels se trouve dans l'obligation, par voie réglementaire, de reconnaître le diplôme qui donne ouverture au permis. Un candidat qui ne détient pas ce diplôme peut demander une équivalence¹⁷⁹. Par conséquent, le comité de la formation d'un ordre professionnel doit proposer un règlement d'équivalence. À ce moment-là, l'ordre se penche sur la question de la scolarité. Ce cadre se reflète également dans l'administration de l'Entente France-Québec, qui a donné naissance à plusieurs arrangements de reconnaissance mutuelle (ARM). Par ces ARM, il s'agit encore une fois de reconnaître un diplôme étranger considéré comme équivalent au diplôme québécois qui donne ouverture au permis. Les conditions d'accès à l'obtention d'un permis exigées par les ordres professionnels varient selon les professions (stage, examen, formation supplémentaire ou expérience). Les candidats doivent aussi avoir une connaissance de la langue française appropriée à l'exercice de la profession.

L'article 35 de la Charte de la langue française précise les conditions attestant d'une connaissance appropriée du français pour l'exercice d'une profession encadrée par un ordre professionnel. Un candidat qui ne peut pas répondre à l'une des trois conditions définies par la Charte doit obtenir une attestation délivrée par l'Office québécois de la langue française (OQLF). Cet organisme a notamment le mandat d'évaluer si le candidat possède une connaissance appropriée de la langue officielle pour exercer sa profession (RLRQ, chapitre C-11).

179. La Loi modifiant diverses lois concernant principalement l'admission aux professions et la gouvernance du système professionnel, adoptée en juin 2017, prévoit d'ailleurs que le Commissaire à l'admission (qui remplace le Commissaire aux plaintes concernant les mécanismes de reconnaissance des compétences professionnelles) soit notamment chargé « de recevoir et d'examiner toute plainte d'une personne relative à l'admission à une profession » et « de vérifier le fonctionnement de tout processus ou activité relatif à l'admission à une profession » (RLRQ, chapitre C-26).

En 2013, le CSLF a émis des recommandations à l'égard de la connaissance appropriée du français pour les personnes immigrantes devant faire reconnaître leurs compétences en vue d'exercer une profession réglementée au Québec. Deux enjeux importants avaient alors été soulevés : « la préparation aux tests linguistiques ainsi que l'administration et le contenu de ces tests » (CSLF, 2013a : 61). Dans ce contexte, le CSLF recommandait que « plus de cours de francisation qualifiante centrés sur la maîtrise du vocabulaire spécialisé du domaine de formation des immigrants sélectionnés » soient offerts et que l'OQLF « achève le plus rapidement possible les travaux de révision de l'examen de français destiné aux candidats à l'exercice d'une profession réglementée » (*ibid.* : 61-62).

Des établissements d'enseignement qui collaborent avec l'OQLF entendaient poursuivre la mise en place de l'offre de formation de perfectionnement en français s'adressant aux candidats à l'exercice d'une profession réglementée. Il est important d'offrir les cours préparatoires à l'examen de français de l'OQLF dans des établissements d'enseignement qui proposent des programmes de formation liés aux professions réglementées. Une telle approche permettra de rejoindre un nombre maximal d'étudiants visés par l'offre.

La refonte de l'examen de l'OQLF se poursuivait quant à elle en 2017. Au terme de l'exercice, l'organisme vise l'accroissement du degré de correspondance entre les épreuves, les situations authentiques de travail ainsi que les besoins des employeurs et de la clientèle. Il importe aussi de rappeler que la refonte des examens de français instaure l'approche par compétences, c'est-à-dire que les épreuves sont définies selon des compétences langagières en adéquation avec les différents profils de compétence des ordres professionnels.

5.3. FRANCISATION EN MILIEU DE TRAVAIL

Si les personnes immigrantes qui se destinent au marché du travail tardent à trouver un emploi à la hauteur de leurs compétences et de leurs aspirations professionnelles au terme de leur démarche de francisation (voire si elles n'y arrivent tout simplement pas), le maintien des compétences langagières acquises peut être compromis (Calinon, 2007 : 60). À cet égard, la francisation en milieu de travail peut s'insérer dans un continuum de services allant de la fin de la francisation au cheminement professionnel en passant par l'entrée sur le marché du travail.

Des données présentées dans cette recherche ont également montré que l'apprentissage du français, notamment en milieu de travail, favorise la mobilité professionnelle (Deslauriers et autres, 2013; CCMM, 2016). Les cours de francisation en contexte professionnel constituent en outre une mesure à considérer parmi les stratégies de rétention des travailleurs temporaires et des étudiants étrangers (Montréal International, 2015).

La mise en place de cours de francisation en milieu de travail comporte toutefois certains défis. Il importe de rappeler que les petites entreprises sont légion au Québec. En 2015, sur l'ensemble des salariés du secteur privé (plus de 2,6 millions [M]), « plus de neuf personnes sur dix (91,6 % ou 2,4 M) occupaient un emploi dans des établissements de petite¹⁸⁰ (72,4 % ou 1,9 M) et moyenne¹⁸¹ tailles (19,2 % ou 0,5 M) [...] » (ISQ, 2017b : 24). Parmi les services de francisation offerts au Québec, les cours en milieu de travail constituent une formule flexible sur le plan de l'emplacement de la formation, du nombre de participants, de l'horaire, des objectifs et de la contextualisation des apprentissages. Des programmes de subvention ont d'ailleurs été créés afin de favoriser la francisation des personnes directement dans leur milieu de travail, comme, par exemple, ceux d'Emploi-Québec¹⁸² et de la CPMT¹⁸³. De plus, dans le cadre de sa stratégie d'action 2016-2021, le MIDI entend mettre en place de nouvelles formules qui mêlent francisation et expérience en emploi (MIDI, 2015d : 28).

En outre, le programme Immersion française en milieu de travail¹⁸⁴, le projet de jumelage linguistique pour la francisation de commerçants à Montréal (Dansereau, 2017 : en ligne) ou encore la mise sur pied de formations de perfectionnement en français adaptées aux responsabilités des gestionnaires (CCMM, 2016 : 33) constituent des initiatives concluantes. De telles mesures peuvent aussi répondre aux besoins des personnes immigrantes pour la pratique du français écrit.

Selon des personnes qui interviennent dans la mise sur pied de cours de francisation en milieu de travail, certaines conditions favorisent la participation du personnel. Il peut s'agir, entre autres, de la possibilité de suivre un cours durant les heures normales de travail et d'être rémunéré durant cette période. Le CSLF considère d'ailleurs la francisation offerte au cours de ces heures comme un aménagement bénéfique :

Le Conseil invite les entrepreneurs à favoriser la formation linguistique de leur personnel sur les lieux de travail en recourant à diverses formules. Si les lieux de travail ne sont pas appropriés, il les invite à accorder des libérations de tâches pour permettre aux employés d'avoir une formation linguistique à l'extérieur des lieux de travail. (CSLF, 2005 : 23)

Pour leur part, des membres de syndicats et d'organismes de formation considèrent comme utile de prendre en charge l'évaluation des compétences et des besoins linguistiques, la rédaction de demandes de subvention ainsi que la gestion des horaires afin d'inciter les entrepreneurs à offrir des cours de francisation dans leurs organisations.

180. Soit des entreprises de 1 à 99 employés (ISQ, 2017b : 21).

181. C'est-à-dire des entreprises de 100 à 499 employés (*loc. cit.*).

182. Par exemple, le volet entreprises de la Mesure de formation de la main-d'œuvre (MFOR).

183. En particulier les programmes Soutien collectif à l'adéquation formation-emploi et Soutien régionalisé à l'adéquation formation-emploi.

184. CENTRE R.I.R.E. 2000, *Programme Immersion française en milieu de travail*, 2016, [En ligne]. [<http://www.r2000.qc.ca/index.php/2012-01-26-16-40-20/programme-d-immersion-francaise-en-milieu-de-travail>] (Consulté le 4 mai 2017).

Les milieux de travail sont des contextes favorables à l'apprentissage du français (Pagé, 2010 : 33). Les employeurs, le milieu associatif et le gouvernement du Québec peuvent contribuer à l'essor de la francisation en milieu de travail par une collaboration étroite. La Stratégie partenariale de promotion et de valorisation de la langue française 2016-2021 contribue d'ailleurs à l'atteinte de cet objectif.

5.4. INTÉGRATION PROFESSIONNELLE DES IMMIGRANTS ADULTES ET LITTÉRATIE

La démarche de francisation est au cœur de l'intégration linguistique des immigrants adultes. Dans bien des cas, leur apprentissage du français se poursuit durant de nombreuses années après leur installation et leur participation aux cours de francisation. L'enjeu de la maîtrise du français par ces personnes s'inscrit ainsi dans celui de la littératie de l'ensemble de la population du Québec : « [A]lors que près de la moitié des natifs (47,7 %) atteignent ce niveau [le niveau 3 de littératie], ce n'est le cas que d'un peu plus d'un immigrant sur trois (35,4 %) » (Bélanger et Vézina, 2016 : 22). Une intégration professionnelle donnant l'occasion d'utiliser des compétences en écriture permet de rehausser les compétences en littératie des Québécoises et des Québécois, qu'ils soient issus ou non de l'immigration (*ibid.* : 23). Les mesures visant l'intégration professionnelle des personnes immigrantes adultes peuvent ainsi contribuer au maintien des compétences en français qu'elles ont acquises au terme de leur participation aux services de francisation.

BIBLIOGRAPHIE

- ADVANIS JOLICOEUR (2016). *Enquête sur les cheminements d'intégration au marché du travail des personnes immigrantes nouvellement arrivées*, Montréal, MIDI et MTESS, [En ligne]. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/RAP_ECINA.pdf] (Consulté le 30 mai 2017).
- AMIREAULT, Valérie, et Denise LUSSIER (2008). *Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise*, Montréal, OQLF, [En ligne]. [https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/note_recherche/langue_s_societes_numero45.pdf] (Consulté le 31 octobre 2016).
- ARCAND, Sébastien, Annick LENOIR-ACHDJIAN et Denise HELLY (2009). « Insertion professionnelle d'immigrants et réseaux sociaux : le cas de Maghrébins à Montréal et Sherbrooke », *Canadian Journal of Sociology = Cahiers canadiens de sociologie*, vol. 34, n° 2, p. 373-402.
- ARCAND, Sébastien, et Maher NAJARI (2014). « La quête de reconnaissance professionnelle d'immigrants favorisant l'usage de l'anglais dans la région de Montréal : entre dissonances et ressemblances », *Recherches sociographiques*, vol. 55, n° 3, p. 485-510.
- BECKLUMB, Penny (2008). *Le programme canadien d'immigration*, Ottawa, Bibliothèque du Parlement, [En ligne]. [<https://lop.parl.ca/content/lop/ResearchPublications/bp190-f.htm#alanguage>] (Consulté le 22 février 2017).
- BÉLANGER, Alain, et Samuel VÉZINA (2016). *Analyse du niveau de littératie en français au Québec : une comparaison entre natifs et immigrants*, Québec, CSLF, [En ligne]. [<http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf335/f335.pdf>] (Consulté le 27 juin 2017).
- BELHASSEN-MAALAOUI, Amel (2009). *La reconnaissance des diplômés et des compétences : difficultés et impacts chez les femmes immigrantes*, Montréal, Action travail des femmes.
- BELLEMARE, Jean-François, et autres (2013). *Étude sur le cheminement scolaire et professionnel des immigrants ayant complété le programme de francisation*, Montréal, Cégep de Saint-Laurent et Cégep Marie-Victorin, [En ligne]. [<http://docplayer.fr/15528855-Etude-sur-le-cheminement-scolaire-et-professionnel-des-immigrants-ayant-complete-le-programme-de-francisation.html>] (Consulté le 9 octobre 2016).
- BELLEMARE, Renaud (2014). « Le Tremplin DEC pour les allophones comme mesure d'inclusion et d'accessibilité aux études supérieures », *Pédagogie collégiale*, vol. 27, n° 4, p. 24-28, [En ligne]. [http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Bellemare-Vol_27-4.pdf] (Consulté le 12 avril 2017).

- BENZAKOUR, Chakib, et autres (2013). *Enquête auprès des immigrants de la catégorie des travailleurs qualifiés : portrait des répondants au moment de l'enquête*, Québec, MICC et ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, [En ligne]. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/ENQ_Portrait_repondants.pdf] (Consulté le 11 octobre 2016).
- BITTAR, Patricia (2011). *Étude sur le profil des jeunes immigrants de Lanaudière en contexte d'insertion socioprofessionnelle*, Lanaudière, Société d'aide au développement de la collectivité Matawinie inc., [En ligne]. [http://www.tpdsl.org/upload/File/rapport-groupes-de-discussion_ej.pdf] (Consulté le 11 octobre 2016).
- BLASER, Christine (2010). « Impact dans la performance économique des migrants au Québec », *Hommes et migrations*, n° 1288, [En ligne]. [<http://hommesmigrations.revues.org/849>] (Consulté le 15 septembre 2016).
- BOIVIN, Martine, et Jeannie TREMBLAY (2015). *Accroître la prospérité économique des femmes immigrantes du Saguenay–Lac-Saint-Jean : rapport d'évaluation des besoins*, Alma, Portes ouvertes sur le Lac, [En ligne]. [[http://www.portesouvertessurlelac.org/public/img/userfiles/files/Rapport_21%20avril2015\(VF\).pdf](http://www.portesouvertessurlelac.org/public/img/userfiles/files/Rapport_21%20avril2015(VF).pdf)] (Consulté le 15 septembre 2016).
- BOUDARBAT, Brahim (2011). *Les défis de l'intégration des immigrants dans le marché du travail au Québec : enseignements tirés d'une comparaison avec l'Ontario et la Colombie-Britannique*, Montréal, CIRANO, [En ligne]. [<http://cirano.qc.ca/pdf/publication/2011RP-07.pdf>] (Consulté le 13 septembre 2016).
- BOUDARBAT, Brahim, et Claude MONTMARQUETTE (2017). *La surqualification professionnelle chez les diplômés des collèges et des universités : état de la situation au Québec*, Montréal, CIRANO, [En ligne]. [<https://www.cirano.qc.ca/files/publications/2017RP-03.pdf>] (Consulté le 6 juin 2017).
- BOUDARBAT, Brahim, et Maude BOULET (2010). *Immigration au Québec : politiques et intégration au marché du travail*, Montréal, CIRANO, [En ligne]. [<http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2010RP-05.pdf>] (Consulté le 31 décembre 2016).
- BRIÈRE, Simon, Bernard FORTIN et Guy LACROIX (2016). *Discrimination à l'embauche des candidates d'origine maghrébine dans la région de la Capitale-Nationale*, Montréal, CIRANO, [En ligne]. [<https://www.cirano.qc.ca/files/publications/2016s-28.pdf>] (Consulté le 22 septembre 2016).

- CALINON, Anne-Sophie (2009). *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue : le cas des immigrants à Montréal*, Thèse (Ph. D.), Université de Montréal et Université de Franche-Comté, [En ligne]. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9122/CALINON_Anne-Sophie_2009_these.pdf?sequence=6&isAllowed=yhttps://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9122/CALINON_Anne-Sophie_2009_these.pdf?sequence=6&isAllowed=y] (Consulté le 9 juin 2016).
- CALINON, Anne-Sophie (2007). « Les cours de francisation : accès, résultats, réinvestissement », dans James ARCHIBALD et Jean-Louis CHISS (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*, Paris, L'Harmattan, p. 55-69.
- CANTIN, Louise (2010). « Franciser plus tôt, franciser plus, franciser mieux les personnes immigrantes », *Nos diverses cités*, n° 7, printemps, p. 156-160, [En ligne]. [http://canada.metropolis.net/pdfs/ODC_vol7_spring2010_f.pdf] (Consulté le 15 septembre 2016).
- CARREFOUR FRANCISATION (2017). *Carrefour francisation : pour travailler et faire des affaires en français*, [En ligne]. [<http://www.carrefourfrancisation.com>] (Consulté le 15 février 2017).
- CARRIER-GIASSON, Nadja (2017). *Les services d'enseignement du français langue seconde et leur contribution à l'intégration de personnes immigrantes allophones adultes à Saguenay*, Mémoire (M.A.), Université du Québec à Chicoutimi, [En ligne]. [http://constellation.uqac.ca/4134/1/CarrierGiasson_uqac_0862N_10300.pdf] (Consulté le 14 juin 2017).
- CCMM (CHAMBRE DE COMMERCE DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN) (2016). *Les immigrants, en bonne position pour accéder à des postes stratégiques*, Montréal, CCMM, [En ligne]. [http://www.ccmm.ca/~media/Files/News/2016/Etude_Immigration_FR_VF.pdf] (Consulté le 29 août 2016).
- CCMM (2009). *Offre publique en francisation : inventaire, constats et recommandations – Rapport final*, Montréal, CCMM, [En ligne]. [<http://www.ccmm.ca/Documents/carrefourfrancisation/pdf/Etude%20CCMM-%20guichet%20unique%20en%20francisation.pdf>] (Consulté le 1^{er} mars 2017).
- CEPE (CENTRE D'ÉTUDE SUR LA PAUVRETÉ ET L'EXCLUSION) (2014). *Esquisse du faible revenu chez la population immigrante au Québec*, Québec, CEPE, [En ligne]. [https://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/CEPE_Esquisse_faible_revenu_Pop_Immigrante_2013.pdf] (Consulté le 14 septembre 2016).
- CHICHA, Marie-Thérèse (2009). *Le mirage de l'égalité : les immigrées hautement qualifiées à Montréal*, Montréal, La Fondation canadienne des relations raciales, [En ligne]. [<http://archives.enap.ca/bibliotheques/2009/11/30118647.pdf>] (Consulté le 20 mars 2017). [Rapport de recherche présenté à la Fondation canadienne des relations raciales].

- CIQ (CONSEIL INTERPROFESSIONNEL DU QUÉBEC) (2016). *Mémoire sur le projet de loi n° 98 concernant l'admission aux professions réglementées et la gouvernance du système professionnel*, Montréal, CIQ, [En ligne]. [https://professions-quebec.org/wp-content/uploads/2017/03/ciq_memoire_pl98_2016-08-23_vf.pdf] (Consulté le 26 mai 2017). [Mémoire présenté à la Commission des institutions de l'Assemblée nationale du Québec].
- COMMISSAIRE AUX PLAINTES EN MATIÈRE DE RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES (2017). *Synthèse des enjeux liés à la conception et à l'application des mécanismes de reconnaissance dans le cadre de l'admission aux professions*, Québec, Office des professions du Québec, [En ligne]. [<https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Commissaire/EnjeuxReconnComp2017.pdf>] (Consulté le 31 mars 2017).
- COMMISSAIRE AUX PLAINTES EN MATIÈRE DE RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES (2015). *Mission d'information : l'organisation et le financement de la formation d'appoint à l'enseignement collégial en réponse à la prescription d'un ordre professionnel*, Québec, Office des professions du Québec, [En ligne], mis à jour en mai 2016. [https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Commissaire/RapportFormAppoint_Collegial.pdf] (Consulté le 31 mars 2017).
- COMMISSION DE LA CULTURE ET DE L'ÉDUCATION (2013). *Historique des COFI et offre de service actuelle en francisation*, Québec, Assemblée nationale du Québec, [En ligne]. [https://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjPivqHtPnSAhUJ2SYKHZ6fC0IQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.assnat.qc.ca%2FMedia%2FProcess.aspx%3FMediaId%3DANQ.Vigie.BI.DocumentGenerique_70471%26process%3DDefault%26token%3DZyMoxNwUn8ikQ%2BTRKYwPCjWrKwg%2Bvlv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe%2FvG7%2FYWzz&usq=AFQjCNHpaZOcm5b9U5j9E_ReY4tD9ekn2Q&cad=rja] (Consulté le 11 août 2016).
- CPMT (COMMISSION DES PARTENAIRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL) (2017a). *Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre : la formation, c'est un investissement – Programmes de subvention 2017-2018*, Montréal, CPMT, [En ligne]. [https://www.cpmt.gouv.qc.ca/includes/composants/telecharger.asp?fichier=/publications/pdf/fdrcmo-programmes-subvention_2017-2018.pdf&langue=fr] (Consulté le 13 juin 2017).
- CPMT (2017b). *Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre – Rapport d'activité 2016-2017*, Montréal, CPMT, [En ligne]. [<https://www.cpmt.gouv.qc.ca/includes/composants/telecharger.asp?fichier=/publications/pdf/FDRCMO-Rapport-activite-2016-2017.pdf>] (Consulté le 23 novembre 2017).
- CPMT (2016). *La Commission des partenaires du marché du travail*, Québec, MTESS, [En ligne]. [https://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/CPMT_brochure.pdf] (Consulté le 31 janvier 2017).

- CPMT, et autres (2017). *Cheminement intégré de la demande de l'entreprise en francisation*, Québec, MTESS. [Document non publié].
- CSLF (CONSEIL SUPÉRIEUR DE LA LANGUE FRANÇAISE) (2016). *Réflexion du Conseil supérieur de la langue française sur les enjeux liés à la littératie à l'occasion de la publication de l'étude d'Alain Bélanger et de Samuel Vézina intitulée Analyse du niveau de littératie en français au Québec : une comparaison entre natifs et immigrants*, Québec, CSLF, [En ligne]. [<http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf336/pubf336.pdf>] (Consulté le 4 avril 2017).
- CSLF (2013a). *Redynamiser la politique linguistique du Québec : avis à la ministre responsable de la Charte de la langue française*, Québec, CSLF, [En ligne]. [<http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis206/a206.pdf>] (Consulté le 8 juin 2017).
- CSLF (2013b). *Mémoire pour la consultation sur le projet de loi n° 14 : Loi modifiant la Charte de la langue française, la Charte des droits et libertés de la personne et d'autres dispositions législatives*, Québec, CSLF, [En ligne]. [<http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf322/f322.pdf>] (Consulté le 5 avril 2017).
- CSLF (2011). *Mémoire pour la consultation publique sur la planification de l'immigration pour la période 2012-2015*, Québec, CSLF, [En ligne]. [<http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf311/f311.pdf>] (Consulté le 4 avril 2017).
- CSLF (2009). *Réflexion sur la place que devraient occuper les notions de « maîtrise » et de « qualité » de la langue dans un rapport sur la situation linguistique au Québec*, Québec, CSLF, [En ligne]. [<http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf303/cslfreflexionmaitrisequalite.pdf>] (Consulté le 16 juin 2017).
- CSLF (2008). *Le français, langue de cohésion sociale : avis à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française*, Québec, CSLF, [En ligne]. [<http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis202/a202.pdf>] (Consulté le 16 juin 2017).
- CSLF (2005). *Le français, langue normale et habituelle du travail : avis à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française*, Québec, CSLF, [En ligne]. [<http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis201/a201.pdf>] (Consulté le 16 juin 2017).
- CSLF, et INM (INSTITUT DU NOUVEAU MONDE) (2009). *Le français, une langue pour tout et pour tous?*, Montréal, Fides.
- CSN (CONFÉDÉRATION DES SYNDICATS NATIONAUX) (2017). *La fierté de travailler en français : guide pratique d'intervention*, Montréal, CSN, [En ligne]. [https://www.csn.qc.ca/wp-content/uploads/2017/03/2017-03-23_brochure_francisation_csn.pdf] (Consulté le 24 mars 2017).

- DANSEREAU, Suzanne (2017). « Bonjour, enchantée, assieds-toi! », *Les diplômés*, UdeMNouvelles, jeudi 1^{er} juin, [En ligne]. [<http://nouvelles.umontreal.ca/article/2017/06/01/bonjour-enchantee-assieds-toi/>] (Consulté le 1^{er} juin 2017).
- DESLAURIERS, Mélanie, et autres (2013). *Enquête auprès des immigrants de la catégorie des travailleurs qualifiés : portrait des emplois occupés selon certaines caractéristiques des travailleurs qualifiés*, Québec, MICC et ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, [En ligne]. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/ENQ_Portrait_Emploi.pdf] (Consulté le 14 septembre 2016).
- DIOTTE, Simon (2017). « L'UdeM participe à la francisation des commerçants de Côte-des-Neiges », *Forum*, UdeMNouvelles, mardi 10 janvier, [En ligne]. [<http://nouvelles.umontreal.ca/article/2017/01/10/l-udem-participe-a-la-francisation-des-commerçants-de-cote-des-neiges/>] (Consulté le 2 février 2017).
- DIRECTION RÉGIONALE D'EMPLOI-QUÉBEC DE L'ÎLE-DE-MONTRÉAL (2017). *Activités de francisation : portrait du déploiement des activités de l'année 2016-2017*, Montréal, Emploi-Québec. [Document non publié].
- DUBÉ, Émilie (2014). *Réseaux sociaux chez les réfugiés bhoutanais à Québec : une question de langue et de malentendus interculturels*, Mémoire (M.A.), Université Laval, [En ligne]. [<http://www.theses.ulaval.ca/2015/31619/31619.pdf>] (Consulté le 26 septembre 2017).
- DUTRISAC, Robert (2016). « Québec ampute son aide de moitié », *Le Devoir*, vol. CVII, n° 26, mardi 9 février, [En ligne]. [<http://www.ledevoir.com/non-classe/462481/le-nombre-de-cours-de-francisation-en-entreprise-coupe-de-moitie>] (Consulté le 9 février 2017).
- EID, Paul, Meisson AZZARIA et Marion QUÉRAT (2012). *Mesurer la discrimination à l'embauche subie par les minorités racisées : résultats d'un « testing » mené dans le Grand Montréal*, Montréal, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- EMPLOI-QUÉBEC (2017). *5.8 Mesure de formation de la main-d'œuvre : section 2 : modalités du volet entreprises*, Montréal, Direction des mesures et des services aux individus, [En ligne]. [http://www.emploi Quebec.gouv.qc.ca/guide_mesures_services/05_Mesures_progr_Emploi_Quebec/05_8_Mesure_formation_main_oeuvre/02Guide_MFOR_volet_entreprises.pdf] (Consulté le 15 novembre 2017).
- EMPLOI-QUÉBEC (2016a). *5.8 Mesure de formation de la main-d'œuvre : section 1 : modalités du volet individus*, Montréal, Direction des mesures et des services aux individus, [En ligne]. [http://www.emploi Quebec.gouv.qc.ca/guide_mesures_services/05_Mesures_progr_Emploi_Quebec/05_8_Mesure_formation_main_oeuvre/01Guide_MFOR_volet_individus.pdf] (Consulté le 26 janvier 2017).

- EMPLOI-Québec (2016b). *4.0 – Politique de soutien du revenu*, Montréal, Direction des mesures et des services aux individus, [En ligne]. [http://www.emploi.quebec.gouv.qc.ca/guide_mesures_services/04_Soutien_du_revenu/Guide_SR.pdf] (Consulté le 27 janvier 2017).
- EMPLOI-QUÉBEC (2011). *L'immigration à Montréal, une richesse pour tous! : synthèse des consultations sur la mobilisation des acteurs socioéconomiques pour l'intégration en emploi des personnes immigrantes*, Montréal, Direction régionale d'Emploi-Québec de l'Île-de-Montréal, [En ligne]. [http://www.emploi.quebec.gouv.qc.ca/uploads/tx_fceqpubform/06_synthese-integration-immigrantes.pdf] (Consulté le 27 mars 2017).
- FERRETTI, Jean (2016). *Le Québec rate sa cible : les efforts du Québec en matière de francisation et d'intégration des immigrants : un portrait*, Montréal, Institut de recherche en économie contemporaine, [En ligne]. [[http://www.irec.net/upload/File/rrc20160127immigration\(1\).pdf](http://www.irec.net/upload/File/rrc20160127immigration(1).pdf)] (Consulté le 11 août 2016).
- FORCIER, Mathieu, et Laura HANDAL (2012). *L'intégration des immigrants et immigrantes au Québec*, Montréal, Institut de recherche et d'informations socioéconomiques, [En ligne]. [<http://iris-recherche.s3.amazonaws.com/uploads/publication/file/Note-immigration-web.pdf>] (Consulté le 8 mai 2016).
- FTQ (FÉDÉRATION DES TRAVAILLEURS ET TRAVAILLEUSES DU QUÉBEC) (2017). *Recueil de bonnes pratiques : organisez des cours de français en entreprise*, Montréal, FTQ, [En ligne]. [<http://languedutravail.org/strategie-08>] (Consulté le 2 février 2017).
- GAGNON, Robert (1996). *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal*, Montréal, Les éditions du Boréal.
- GODIN, Jean-François (2004). *L'insertion en emploi des travailleurs admis au Québec en vertu de la grille de sélection de 1996 : rapport synthèse*, Montréal, MRCI, [En ligne]. [<http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Insertion-emploi-partie1-rapportsynthese.pdf>] (Consulté le 23 février 2017).
- GODIN, Jean-François, et Jean RENAUD (2005). « L'intégration professionnelle des nouveaux immigrants : effet de la connaissance pré-migratoire du français et (ou) de l'anglais », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 34, n° 1, p. 149-172.
- GROUPE DE TRAVAIL EXTERNE SUR LA RÉVISION DE L'OFFRE DE SERVICE EN FRANCISATION (1998). *Pour une francisation et une insertion sociale et économique réussies des nouveaux arrivants et des non-francophones : un système public intégré, des services de qualité, pertinents, accessibles, centrés sur le client et sur l'objectif à atteindre, un parcours individualisé de francisation et d'insertion sociale et économique*, Montréal, MRCI.
- HOMSY, Mia, et Sonny SCARFONE (2016). *Plus diplômés, mais sans emploi : comparer Montréal : le paradoxe de l'immigration montréalaise*, Montréal, Institut du Québec, [En ligne]. [http://www.institutduquebec.ca/docs/default-source/recherche/8447_plusdiplomes_idq-rpt_fr.pdf?sfvrsn=2] (Consulté le 15 décembre 2016).

- IMMIGRANT QUÉBEC et INSTITUT DE RECHERCHE SUR L'INTÉGRATION PROFESSIONNELLE DES IMMIGRANTS (2017). *Étude auprès des personnes immigrantes nouvellement arrivées à Montréal : mieux connaître leurs besoins*, Montréal, Ville de Montréal, [En ligne]. [http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/d_social_fr/media/documents/etude_binam_rapport_final_20170601_complet.pdf] (Consulté le 8 juin 2017).
- ISQ (INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC) (2017a). *État du marché du travail au Québec : bilan de l'année 2016*, Québec, ISQ, [En ligne]. [http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01681FR_etatTravail2016H00F00.pdf] (Consulté le 10 mars 2017).
- ISQ (2017b). *Le financement et la croissance des petites et moyennes entreprises au Québec en 2014 : rapport d'enquête*, Québec, ISQ, [En ligne]. [http://www.stat.gouv.qc.ca/docs-hmi/statistiques/science-technologie-innovation/financement_pme/financement-pme-2014.pdf] (Consulté le 16 juin 2017).
- ISQ (2011). *Participation des immigrants au marché du travail au Québec en 2009*, Québec, ISQ, [En ligne]. [<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/travail-remuneration/groupes-populationnels/immigrants/immigrants-2009.pdf>] (Consulté le 24 août 2016).
- KAMEL, Béji, et Anaïs PELLERIN (2010). « Intégration socioprofessionnelle des immigrants récents au Québec : le rôle de l'information et des réseaux sociaux », *Relations industrielles*, vol. 65, n° 4, p. 562-583.
- LACROIX, Guy (2013). *Enquête auprès des immigrants de la catégorie des travailleurs qualifiés : l'intégration en emploi des immigrants de la catégorie des travailleurs qualifiés au Québec, 2002-2009*, Québec, MICC, Emploi-Québec et ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Centre interuniversitaire sur le risque, les politiques économiques et l'emploi, [En ligne]. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/ENQ_Integration_Emploi_GuyLacroix.pdf] (Consulté le 16 septembre 2016).
- LAMONTAGNE, Yves (2010). « Cours de mise à niveau pour allophones : éléments de réflexion, 1^{re} partie », *Correspondance*, vol. 15, n° 3, [En ligne]. [<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/plus-quhier-moins-que-demain/cours-de-mise-a-niveau-pour-allophones-elements-de-reflexion-1re-partie/>] (Consulté le 8 juin 2017).
- LAURIER, Michel D. (2005). « La maîtrise du français dans la formation des immigrants adultes », dans Alexandre STEFANESCU et Pierre GEORGEAULT, *Le français au Québec : les nouveaux défis*. Québec, CSLF et Fides, p. 569-587.
- LEBEAU, Ronald, et Jean RENAUD (2002). « Nouveaux arrivants de 1989, langue et mobilité professionnelle sur le marché du travail de Montréal : une approche longitudinale », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 31, n° 1, p. 69-94.

- LÉGER MARKETING (2012). *Satisfaction à l'égard des cours de francisation suivis au cégep : synthèse du rapport de recherche*, [En ligne]. [http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2012/03/Francisation_rapport_synth%C3%A8se_janvier_2012.pdf] (Consulté le 23 août 2016). [Étude effectuée pour le Regroupement des collèges du Montréal métropolitain].
- LÉGER MARKETING (2010). *Enquête auprès de clientèles du MICC qui fréquentent ou ne fréquentent pas les services disponibles de francisation*, Montréal, Léger Marketing. [Document non publié].
- LONGPRÉ, Tania (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*, vol. 6, n° 2, automne, p. 62-72.
- MCALL, Christopher, Véronique BAUDOIN et Nathalie FREITAG (1999). *Le milieu communautaire et l'approche intégrée en francisation : un modèle à reconnaître*, Montréal, Immigration et métropoles.
- MCC (MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS) (2017). *Stratégie partenariale de promotion et de valorisation de la langue française 2016-2021 : le français, notre affaire!*, Québec, MCC. [Document non publié].
- MCCI (MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION) (1991). *Accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains*, Montréal, MCCI, [En ligne]. [<http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/Accord-canada-quebec-immigration-francais.pdf>] (Consulté le 11 août 2016).
- MEES (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR) (2016a). *Services et programmes d'études : formation générale des adultes 2016-2017*, Québec, MEES, [En ligne]. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Document_information_FGA2016-2017_MontageEdition.pdf] (Consulté le 6 février 2017).
- MEES (2016b). *Toute l'information de A à Z : épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature – Épreuve uniforme de français de mai 2016*, Québec, MEES, [En ligne]. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/Epreuves_francais/Guide_AZ_VF.pdf] (Consulté le 13 décembre 2016).
- MEESR (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE) (2015a). *Tremplin DEC (081.06) : cheminement permettant d'intégrer ou de compléter un programme d'études conduisant au DEC – Enseignement collégial*, Québec, MEESR, [En ligne]. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/Epreuves_francais/Guide_AZ_VF.pdf] (Consulté le 13 avril 2017).

- MEEER (2015b). *Activités de mise à niveau : établissements d'enseignement collégial francophones – Enseignement collégial*, Québec, MEEER, [En ligne]. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/Form_collegiale/Mise_a_niveau/Activites_mise_niveau_VF.pdf] (Consulté le 13 avril 2017).
- MEEER (2015c). *Définition du domaine d'évaluation : formation générale des adultes – Francisation : niveau 1 : des mots pour se présenter*, Québec, MEEER, [En ligne]. [http://francisation.ticfga.ca/files/2015/09/DDE-LAN-1019-2_Des-mots-pour-se-presenter.pdf] (Consulté le 13 avril 2017).
- MEEER (2015d). *Présentation du nouveau programme d'études francisation*, [En ligne]. [http://francisation.ticfga.ca/files/2015/06/Pr%C3%A9sentation-AQIFGA-Francisation-30-avril-2015.pdf] (Consulté le 18 novembre 2016).
- MELS (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT) (2015). *Programme d'études Francisation : domaine des langues – Formation générale des adultes*, Québec, MELS, [En ligne]. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Adultes_FGA_progetudes_domainelangue_francisation_2015.pdf] (Consulté le 17 novembre 2016).
- MICC (MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES) (2013a). *Présence en 2012 des immigrants admis de 2001 à 2010*, Montréal, MICC, [En ligne]. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Presence_2012_immigrants_admis_Qc_2001-2010.pdf] (Consulté le 23 novembre 2016).
- MICC (2013b). *Présence en 2013 des immigrants admis de 2002 à 2011*, Montréal, MICC, [En ligne]. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence2013_admisQc_02_11.pdf] (Consulté le 23 novembre 2016).
- MICC (2013c). *Éléments explicatifs de la surqualification chez les personnes immigrantes au Québec en 2012*, Montréal, MICC, [En ligne]. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/TXT_Surqualification_2013.pdf] (Consulté le 31 août 2016).
- MICC (2012). *Enseigner au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles : volet pédagogique*, Montréal, MICC. [Document interne].
- MICC (2008a). *Mesures pour renforcer l'action du Québec en matière de francisation des immigrants : pour enrichir le Québec : franciser plus, intégrer mieux*, Montréal, MICC, [En ligne]. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/mesures/Mesures-Francisation-Brochure2008.pdf] (Consulté le 15 septembre 2016).
- MICC (2008b). *Plan stratégique 2008-2012*, Montréal, MICC, [En ligne]. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/PlanStrategique2008.pdf] (Consulté le 26 janvier 2017).

- MICC, et MELS (2011a). *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*, Montréal, MICC, [En ligne]. [<https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Echelle-niveaux-competences.pdf>] (Consulté le 5 octobre 2016).
- MICC, et MELS (2011b). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*, Montréal, MICC, [En ligne]. [<https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Programme-cadre-francais.pdf>] (Consulté le 5 octobre 2016).
- MIDI (MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION, DE LA DIVERSITÉ ET DE L'INCLUSION) (2017a). *Cahier explicatif des crédits 2017-2018*, Québec, Assemblée nationale du Québec, [En ligne]. [http://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique_129339&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vlv9rjj7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz] (Consulté le 17 mai 2017).
- MIDI (2017b). *Plan stratégique 2016-2021*, Montréal, MIDI, [En ligne]. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/PlanStrategique2016-2021_integral.pdf] (Consulté le 18 mai 2017).
- MIDI (2017c). *Programme d'intégration linguistique pour les immigrants 2017-2018*, Montréal, MIDI, [En ligne]. [<http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/Pili.pdf>] (Consulté le 11 juillet 2017).
- MIDI (2017d). *Programme d'aide financière pour l'intégration linguistique des immigrants 2017-2018*, Montréal, MIDI, [En ligne]. [<http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/Pafili.pdf>] (Consulté le 11 juillet 2017).
- MIDI (2017e). *Rapport annuel de gestion 2016-2017*, Montréal, MIDI, [En ligne]. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/rapport-annuel/Rapport_annuel-2016-2017.pdf] (Consulté le 28 septembre 2017).
- MIDI (2017f). *Portrait de l'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration, 2012-2016*, Montréal, MIDI, [En ligne]. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2012-2016.pdf] (Consulté le 29 septembre 2017).
- MIDI (2017g). *Rapports du Vérificateur général du Québec – Plan d'action sur la francisation et l'intégration des personnes immigrantes*, Montréal, MIDI, [En ligne]. [https://mma.prnewswire.com/media/609905/Cabinet_du_ministre_de_l_Immigration_de_la_Diversit_et_de_l_In.pdf] (Consulté le 24 novembre 2017).
- MIDI (2016a). *Consultation publique 2016 : la planification de l'immigration au Québec pour la période 2017-2019 – L'immigration au Québec : le rôle du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion et de ses partenaires*, Montréal, MIDI, [En ligne]. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/DOC_RoleQuebecImmigration.pdf] (Consulté le 24 février 2017).
- MIDI (2016b). *Enseigner au MIDI : rôle, responsabilités et conditions d'exercice du personnel enseignant*, Montréal, MIDI. [Document non publié].

- MIDI (2016c). *Rapport annuel de gestion 2015-2016*, Montréal, MIDI, [En ligne]. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/rapport-annuel/Rapport_annuel-2015-2016.pdf] (Consulté le 24 novembre 2016).
- MIDI (2016d). *Services de francisation du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion 2016-2017*, Montréal, MIDI, [En ligne]. [<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Services-francisation.pdf>] (Consulté le 4 avril 2017).
- MIDI (2016e). *Présence en 2016 des immigrants admis au Québec de 2005 à 2014*, Montréal, MIDI, [En ligne]. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence2016_admisQc.pdf] (Consulté le 2 mars 2017).
- MIDI (2016f). *Consultation publique 2016 : la planification de l'immigration au Québec pour la période 2017-2019 – Recueil de statistiques sur l'immigration et la diversité au Québec*, Montréal, MIDI, [En ligne]. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/BRO_RecueilStat_PlanificationImmigration.pdf] (Consulté le 24 novembre 2016).
- MIDI (2016g). *Cahier explicatif des crédits 2016-2017*, Québec, Assemblée nationale du Québec, [En ligne]. [http://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique_113471&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vIv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz] (Consulté le 24 février 2017).
- MIDI (2015a). *Présence en 2015 des immigrants admis au Québec de 2004 à 2013*, Montréal, MIDI, [En ligne]. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence2015_admisQc.pdf] (Consulté le 24 novembre 2016).
- MIDI (2015b). *Ensemble, nous sommes le Québec : Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion – Glossaire*, Montréal, MIDI, [En ligne]. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/Glossaire_ImmigrationParticipationInclusion.pdf] (Consulté le 24 février 2017).
- MIDI (2015c). *Rapport annuel de gestion 2014-2015*, Montréal, MIDI, [En ligne]. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/rapport-annuel/Rapport_annuel-2014-2015.pdf] (Consulté le 23 novembre 2016).
- MIDI (2015d). *Ensemble, nous sommes le Québec : Stratégie d'action en matière d'immigration, de participation et d'inclusion 2016-2021*, Montréal, MIDI, [En ligne]. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/Strategie_ImmigrationParticipationInclusion.pdf] (Consulté le 10 mai 2017).
- MIDI (2015e). *Ensemble, nous sommes le Québec : Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion*, Montréal, MIDI, [En ligne]. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/Politique_ImmigrationParticipationInclusion.pdf] (Consulté le 24 novembre 2016).

- MIDI (2014a). *Présence en 2014 des immigrants admis au Québec de 2003 à 2012*, Montréal, MIDI, [En ligne]. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence2014_admisQc.pdf] (Consulté le 24 novembre 2016).
- MIDI (2014b). *Cahier explicatif des crédits 2014-2015*, Québec, Assemblée nationale du Québec, [En ligne]. [http://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique_82955&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vIv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz] (Consulté le 17 novembre 2016).
- MIDI (2014c). *Population immigrée au Québec et dans les régions en 2011 : caractéristiques générales – Enquête nationale auprès des ménages (ENM) de 2011 : données ethnoculturelles*, Montréal, MIDI, [En ligne]. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PopulationImmigree_QC_CharacteristiquesGenerales_2011.pdf] (Consulté le 21 septembre 2016).
- MINISTÈRE DES FINANCES (2017), *Le Plan économique du Québec, mars 2017*, Québec, Ministère des Finances, [En ligne]. [http://www.budget.finances.gouv.qc.ca/budget/2017-2018/fr/documents/PlanEconomique_Mars2017.pdf] (Consulté le 29 mars 2017).
- MOLDOVEANU, Mirela (2007). « De la dynamique entre l'offre de formation et les attentes des immigrants adultes en cours de francisation au Québec », dans James ARCHIBALD et Jean-Louis CHISS (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*, Paris, L'Harmattan, p. 117-135.
- MOLDOVEANU, Mirela (2005). « De l'apprentissage de la langue seconde à l'appropriation de sa culture dans le programme de francisation des adultes au Québec », dans Colloque international Contenus culturels et didactique des langues : rôle des disciplines contributives, *De Babel à la mondialisation : apports des sciences humaines à la didactique des langues*, Dijon, CRDP de Bourgogne, p. 311-323.
- MONTRÉAL INTERNATIONAL (2015). *Étude des facteurs associés à la rétention des immigrants temporaires dans le Grand Montréal*, Montréal, Montréal International et Conseil emploi métropole, [En ligne]. [<http://www.montrealinternational.com/wp-content/uploads/2015/04/Retention-des-immigrants-temporaires-dans-le-Grand-Montreal.pdf>] (Consulté le 21 septembre 2016).
- OQLF (OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE) (2017). *Le français, un tremplin pour exercer une profession au Québec*, [En ligne]. [<http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/depliants/feuille3.pdf>] (Consulté le 25 mai 2017).
- OQLF (2016). *Rapport annuel de gestion 2015-2016*, Montréal, OQLF, [En ligne]. [<http://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/rapports/rap20152016/rag20152016.pdf>] (Consulté le 9 février 2017).

- OQLF (2015). *Rapport annuel de gestion 2014-2015*, Montréal, OQLF, [En ligne]. [http://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/rapports/rap20142015/20150929_RAG-2014-2015.pdf] (Consulté le 9 février 2017).
- OQLF (2013). *Rapport annuel de gestion 2012-2013*, Montréal, OQLF, [En ligne]. [https://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/rapports/rap20122013/20131003_rag.pdf] (Consulté le 9 février 2017).
- OQLF (2012). *Rapport annuel de gestion 2011-2012 incluant le rapport d'activités de la Commission de toponymie*, Montréal, OQLF, [En ligne]. [http://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/rapports/rap20112012/20121120_ragv2.pdf] (Consulté le 9 février 2017).
- OQLF (2011). *Rapport annuel de gestion 2010-2011 incluant le rapport d'activités de la Commission de toponymie*, Montréal, OQLF, [En ligne]. [http://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/rapports/rap20102011/OQLF_2010_2011.pdf] (Consulté le 9 février 2017).
- OQLF (2010). *Rapport annuel de gestion 2009-2010*, Montréal, OQLF, [En ligne]. [https://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiN1qDKkLbSAhXG7SYKHcD4AGwQFggaMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.bibliotheque.assnat.qc.ca%2FDepotNumerique_v2%2FAffichageFichier.aspx%3Fidf%3D25716&usg=AFQjCNGyPVzvXgQtcqPax4Pz4YgC_8Pu_A&cad=rja] (Consulté le 9 février 2017).
- OQLF (2009). *Rapport annuel de gestion 2008-2009*, Montréal, OQLF, [En ligne]. [https://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj179z8x8PWAhWC1hQKHWC2Af4QFggmMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.assnat.qc.ca%2FMedia%2FProcess.aspx%3FMediaId%3DANQ.Vigie.Bil.DocumentGenerique_20651%26process%3DOriginal%26token%3DZyMoxNwUn8ikQ%2BTRKYwPCjWvRkWG%2BvIv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe%2FvG7%2FYWzz&usg=AFQjCNF6Grzq634AJUoY-UxmkcUpO9AVbA] (Consulté le 10 février 2017).
- OQLF (2008). *Rapport annuel de gestion 2007-2008*, Montréal, OQLF, [En ligne]. [https://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjXzunJj7bSAhXDNiYKHfHLC7wQFggcMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.bibliotheque.assnat.qc.ca%2FDepotNumerique_v2%2FAffichageFichier.aspx%3Fidf%3D25718&usg=AFQjCNHrdyIn2tbqpbK9eLaF0bdzTp1xEQ&cad=rja] (Consulté le 10 février 2017).
- PAGÉ, Michel (2011). *Politique d'intégration et cohésion sociale*, Québec, CSLF, [En ligne]. [http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf308/f308.pdf] (Consulté le 4 avril 2017).
- PAGÉ, Michel (2010). « L'intégration linguistique des immigrants au Québec », avec la collaboration de Patricia Lamarre, *Étude IRPP*, n° 3, février, [En ligne]. [http://irpp.org/wp-content/uploads/assets/research/diversity-immigration-and-integration/lintegration-linguistique-des-immigrants-au-quebec-michel-page-avec-la-collaboration-de-patricia-lamarre-idees-analyses-debats-depuis-1972/IRPP-Study-no3.pdf] (Consulté le 23 août 2016).

- PARENT, Daniel (2013). *Immigration au Québec/émigration du Québec : qui arrive, qui part et pourquoi?* Montréal, HEC Montréal, Centre sur la productivité et la prospérité, [En ligne]. [http://cpp.hec.ca/cms/assets/documents/recherches_publicees/PP_2012_03.pdf] (Consulté le 21 septembre 2016).
- PICHÉ, Victor, Jean RENAUD et Lucie GINGRAS (2002). « L'insertion économique des nouveaux immigrants dans le marché du travail à Montréal : une approche longitudinale », *Population*, vol. 57, n° 1, p. 63-89.
- POSCA, Julie (2016). *Portrait du revenu et de l'emploi des personnes immigrantes*, Montréal, Institut de recherche et d'informations socioéconomiques, [En ligne]. [<http://iris-recherche.qc.ca/publications/inegalites-3>] (Consulté le 22 septembre 2016).
- PRÉVOST, Claudia (2014). « Les services de francisation du Cégep de Sainte-Foy et les réfugiés peu scolarisés : le cas des Bhoutanais et des Népalais dans la ville de Québec », *Cahiers de l'ÉDIQ*, vol. 2, n° 1, p. 84-94, [En ligne]. [https://www.ediq.ulaval.ca/sites/ediq.ulaval.ca/files/documents/Publication/CE_2014_Vol_2_No_1/9._Prevost.pdf] (Consulté le 7 février 2017).
- PROVENCHER, YSABEL, et autres (2012). *Étude exploratoire sur les pratiques associées à la Mesure de formation de la main-d'œuvre (MFOR) destinée aux individus : volet 1 : tendances de la participation 2005-2011*, Québec, Centre de recherche sur l'adaptation des jeunes et des familles à risque, [En ligne]. [<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2161027>] (Consulté le 26 janvier 2017).
- RALALATIANA, Michela Claudie (2014). *Trajectoires langagières de femmes immigrantes au Québec : étude qualitative auprès de femmes inscrites en francisation*, Thèse (Ph. D.), Université de Sherbrooke, [En ligne]. [http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/5980/Ralalatiانا_Michela_Claudie_PhD_2014.pdf?sequence=2&isAllowed=y] (Consulté le 26 septembre 2017).
- REGROUPEMENT DES COLLÈGES DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN, ET FÉDÉRATION DES CÉGEPs (2012). *Les services en francisation destinés aux personnes immigrantes offerts par les cégeps partenaires du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles : bilan de 2000 à 2010 – Synthèse*, Montréal, MICC et Fédération des cégeps, [En ligne]. [http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2012/03/Francisation_synthese_bilan_activites_cégeps_2000-2010.pdf] (Consulté le 20 octobre 2016).
- RENAUD, Jean (2001). « Ils sont maintenant d'ici! Les dix premières années au Québec des immigrants admis en 1989 », *Les Cahiers du Gres*, vol. 2, n° 1, p. 29-40.
- RENAUD, Jean (1994). « La place des cours de langue et des emplois dans l'orientation linguistique des nouveaux immigrants », dans Pierre BOUCHARD, Pierrette DUPONT et Gisèle PAINCHAUD, *Langue, éducation et travail : actes du colloque tenu à Montréal à l'ACFAS, le 17 mai 1994*, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Groupe interdisciplinaire sur la littératie, p. 92-107.

- RENAUD, Jean (1992). « Un an au Québec : la compétence linguistique et l'accès à un premier emploi », *Sociologie et sociétés*, vol. 24, n° 2, p. 131-142, [En ligne]. [https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/1992-v24-n2-socsoc88/001623ar.pdf] (Consulté le 25 août 2016).
- RENAUD, Jean, et Tristan CAYN (2006). *Un emploi correspondant à ses compétences? : les travailleurs sélectionnés et l'accès à un emploi qualifié au Québec*, Montréal, MICC, [En ligne]. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/AccesEmploiQualifie-RapportRenaudCayn.pdf] (Consulté le 8 juin 2016).
- RENAUD, Jean, Victor PICHÉ et Jean-François GODIN (2003). « L'origine nationale et l'insertion économique des immigrants au cours de leurs dix premières années au Québec », *Sociologie et sociétés*, vol. 35, n° 1, p. 165-184, [En ligne]. [https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/2003-v35-n1-socsoc702/008515ar/] (Consulté le 20 octobre 2016).
- ROFQ (REGROUPEMENT DES ORGANISMES EN FRANCISATION DU QUÉBEC) (2013). *Mémoire à déposer à la Commission parlementaire sur le projet de loi 14, modifiant la Charte de la langue française, la Charte des droits et libertés de la personne et d'autres dispositions législatives*, Montréal, ROFQ, [En ligne]. [http://bit.ly/2xw02s8] (Consulté le 26 octobre 2016).
- RQuODE (REGROUPEMENT QUÉBÉCOIS DES ORGANISMES POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'EMPLOYABILITÉ) (2016). *L'immigration en région : un véritable outil de développement économique durable – Mémoire du Regroupement québécois des organismes pour le développement de l'employabilité présenté à la Commission des relations avec les citoyens*, Montréal, RQuODE, [En ligne]. [http://rquode.com/wp-content/uploads/2016/08/M%C3%A9moire-RQuODE-2016-Planification-de-limmigration.pdf] (Consulté le 23 mars 2017).
- SORIF (SERVICE D'ORIENTATION ET DE RECHERCHE D'EMPLOI POUR L'INTÉGRATION DES FEMMES AU TRAVAIL) (2012). *Enquête sur la situation et les besoins des femmes cheffes de famille monoparentale vivant à Montréal et admises au programme d'assistance-emploi*, Montréal, SORIF, [En ligne]. [http://www.sorif.org/SOR%20Enqu%C3%AAt%202012_Web_Couleur_Rev2.pdf] (Consulté le 25 octobre 2016).
- SPL (SECRÉTARIAT À LA POLITIQUE LINGUISTIQUE) (2015). *Stratégie commune d'intervention pour Montréal 2008-2013 : le français, notre affaire à tous – Faits saillants*, Québec, SPL, [En ligne]. [http://www.spl.gouv.qc.ca/fileadmin/medias/pdf/Strategie/S-08-13_BilanFinal_2015-02-02.pdf] (Consulté le 7 mars 2017).
- SPL (2013a). *Le français, notre affaire à tous : Stratégie commune d'intervention pour le Grand Montréal 2013-2015*, Montréal, SPL, [En ligne]. [http://www.spl.gouv.qc.ca/fileadmin/medias/pdf/Strategie/DOC_StrategieCommunaleIntervention_INT.pdf] (Consulté le 12 août 2016).

- SPL (2013b). *Stratégie commune d'intervention pour Montréal 2008-2013 : le français, notre affaire à tous – Un plan d'action quinquennal issu du Rendez-vous des gens d'affaires et des partenaires socioéconomiques d'octobre 2008 : rapport 2008-2013*, Québec, SPL, [En ligne]. [http://www.spl.gouv.qc.ca/fileadmin/medias/pdf/Rapport/Rapport_annuel__Strategie_2008-2013.pdf] (Consulté le 7 mars 2017).
- SPL (2008). *Rendez-vous des gens d'affaires et des partenaires socioéconomiques 2008 : le français, notre affaire à tous – Stratégie commune d'intervention pour Montréal 2008-2013*, Québec, SPL, [En ligne]. [<http://www.spl.gouv.qc.ca/fileadmin/medias/pdf/StrategieMontreal2008.pdf>] (Consulté le 2 février 2017).
- ST-LAURENT, Nathalie, et Shaha EL-GELEDI (2011). *L'intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal*, Québec, CSLF, [En ligne]. [<http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf315/f315.pdf>] (Consulté le 10 octobre 2016).
- TACHÉ, Priscilla (2009). *La culture québécoise et ses références identitaires : une ethnographie de la francisation à l'École de langues de l'Université Laval (ÉLUL)*, Mémoire (M.A.), Université Laval, [En ligne]. [<http://theses.ulaval.ca/archimede/meta/26688>] (Consulté le 25 octobre 2016).
- TCRI (TABLE DE CONCERTATION DES ORGANISMES AU SERVICE DES PERSONNES RÉFUGIÉES ET IMMIGRANTES) (2012). *Projet sur la situation des femmes immigrées et racisées : rapport de tournée par régions*, Montréal, TCRI et Comité de réflexion sur la situation des femmes immigrées et racisées, [En ligne]. [<https://etatsgeneraux2012.files.wordpress.com/2012/02/rapport-2.pdf>] (Consulté le 20 mars 2017).
- TCRI (2002). *Cap sur l'intégration*, Montréal, TCRI, [En ligne]. [http://tcri.qc.ca/images/menus/qui-sommes-nous/Plateforme_Cap_sur_l-integration.pdf] (Consulté le 8 mai 2017).
- TRÉAQFP (TABLE DES RESPONSABLES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC) (2007). *Le rôle des commissions scolaires dans la francisation des personnes immigrantes adultes*, Québec, TRÉAQFP, [En ligne]. [http://treaqfp.qc.ca/106/PDF/Historique_francisation_25sept07_final.pdf] (Consulté le 13 janvier 2017).
- TRÉAQFP (s. d.). *Exemples de réalisations des commissions scolaires en lien avec la francisation des personnes immigrantes*, Québec, TRÉAQFP, [En ligne]. [http://treaqfp.qc.ca/prive/pdf/Exemples_CS_Francisation.pdf] (Consulté le 7 mars 2017).
- UQAM (UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL) (2017). *Programmes de francisation*, Montréal, UQAM. [Document non publié].

- VALDERRAMA-BENITEZ, Valeria (2007). *Aperçu de la francisation à temps partiel des immigrants dans les milieux communautaires à Montréal, en 2004-2005*, Québec, CSLF, [En ligne]. [<http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf221/f221.pdf>] (Consulté le 31 octobre 2016).
- VAN KEMENADE, Solange, et Théodomir MULIGO (2012). « L'intégration socioprofessionnelle des femmes immigrantes dans la ville de Gatineau : cheminement, services et interventions », *Cahiers de l'ARUS-ISDC*, série Recherche, n°48, septembre, [En ligne]. [<http://bit.ly/2fxisBM>] (Consulté le 17 mars 2017).
- VGQ (VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC) (2017), *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2017-2018 – Audit de performance – Francisation des personnes immigrantes – Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion*, Québec, VGQ, [En ligne]. [http://www.vgq.gouv.qc.ca/fr/fr_publications/fr_rapport-annuel/fr_2017-2018-automne/fr_Rapport2017-2018-automne.pdf] (Consulté le 23 novembre 2017).
- YABA, André, Olivier DEZUTTER et France LACOURSE (2016). « La première francisation des immigrants adultes au Québec : clef de l'intégration sociale ou barrière pour l'insertion professionnelle? », *Enjeux*, n° 90, printemps-été, p. 47-59.

800, place D'Youville, 13^e étage
Québec (Québec) G1R 3P4
Téléphone : 418 643-2740
Télécopieur : 418 644-7654
Courriel : cslf@cslf.gouv.qc.ca

cslf.gouv.qc.ca

**Conseil supérieur
de la langue
française**

Québec 