

L'alpha-francisation au Québec

Rapport de la Journée d'étude du 11 mars 2020

15 décembre 2020



L'alpha-francisation au Québec

Journée d'étude, mercredi 11 mars 2020

Le mercredi 11 mars 2020, l'ICÉA tenait à Montréal une journée d'étude portant sur le thème de l'alpha-francisation au Québec. Lors de cette activité organisée en collaboration avec le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF), 41 personnes participantes ont fait entendre leurs préoccupations concernant la francisation des personnes immigrantes qui sont peu ou pas alphabétisées dans leur langue maternelle. Ces personnes participantes provenaient de 20 différentes organisations actives en francisation, en alphabétisation et en éducation des adultes.

Table des matières

ALPHABÉTISATION, FRANCISATION ET ALPHA-FRANCISATION	3
RÉSULTATS DE LA JOURNÉE D'ÉTUDE DU 11 MARS 2020	5
SYNTHÈSE DES RAPPORTS DE DISCUSSION.....	7
LA MOBILISATION ET LA CONCERTATION DES INTERVENANTES ET DES INTERVENANTS	15
AU SUJET DE LA JOURNÉE D'ÉTUDE	16
CONSTATS FORMULÉS À LA SUITE DE LA JOURNÉE D'ÉTUDE	18
RAPPORTS DES DISCUSSIONS TENUES LE 11 MARS 2020.....	19
A1 - La création et le partage de matériels et de ressources adaptés	20
A2 - La francisation des femmes monoparentales non alphabétisées	22
A3 - La formation des enseignantes et des enseignants en alpha-francisation	24
A4 et B1 – Les profils des personnes apprenantes, les difficultés d'apprentissage et les critères de distinction pour les services d'alpha-francisation	26
B2 – L'impact des politiques et du financement sur l'accessibilité aux services et au soutien	29
B3 et B4 – Les pratiques efficaces en alpha-francisation : processus, méthodes, gestion et enseignement des groupes multiniveaux	33
RÉFÉRENCES	36

ALPHABÉTISATION, FRANCISATION ET ALPHA-FRANCISATION

L'alpha-francisation se présente comme bien d'autres secteurs de l'éducation des adultes au Québec : elle souffre de plusieurs manques de ressources, à la fois financières, matérielles et humaines. Cela dit, l'alpha-francisation est en premier lieu affecté par la méconnaissance que l'on a des actions qui sont nécessaires à sa réalisation.

Cette méconnaissance se révèle notamment dans la difficulté d'établir une distinction claire entre le champ de l'alpha-francisation et les champs respectifs de l'alphabetisation et de la francisation. Cette difficulté est à l'origine de plusieurs sujets de préoccupation identifiés lors de la journée d'étude. Par exemple, on croit à tort que des organismes d'alphabetisation populaire sont en mesure de répondre aux besoins des personnes immigrantes allophones peu ou pas alphabetisées dans leur langue maternelle.

Ainsi, toute réflexion cohérente sur l'alpha-francisation devrait commencer par un exercice de définition de ce champ spécifique de l'éducation des adultes. Il est essentiel de définir les champs respectifs de l'alphabetisation et de la francisation afin de bien comprendre ce qu'est l'alpha-francisation.

L'alphabetisation

L'alphabetisation est une démarche d'apprentissage qui s'adresse généralement à des personnes qui ont été scolarisées, mais dont les compétences de base (notamment en lecture, en écriture et en calcul) sont trop faibles pour qu'elles soient réellement autonomes dans une société du savoir où l'écrit prend de plus en plus de place.

Quelques définitions peuvent nous guider dans la compréhension de ce champ stratégique de l'éducation des adultes :

« Démarche d'apprentissage au cours de laquelle les personnes acquièrent et améliorent leurs connaissances et leurs habiletés de base en communication orale, lecture, écriture et calcul, de façon à devenir polyvalentes et autonomes en situation de travail et de vie. » (ICÉA, 2013)

« L'alphabetisme est la capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et de calculer en utilisant du matériel imprimé et écrit associé à des contextes variables. Il suppose une continuité de l'apprentissage pour permettre aux individus d'atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la vie de leur communauté et de la société tout entière. » (UNESCO, 2004)

« L'alphabetisation a pour but de permettre à l'adulte : 1° d'accéder, le cas échéant, à d'autres services de formation; 2° d'augmenter ses capacités dans différents domaines d'apprentissage; 3° d'exercer ses rôles familiaux et sociaux. » (article 5, Régime pédagogique de la formation générale des adultes, Loi sur l'instruction publique)

De prime abord, ces trois définitions apparaissent être de différentes natures. La formulation humaniste de la définition de l'ICÉA, par exemple, semble s'opposer au formalisme technique de la définition tirée du Régime pédagogique de la formation générale des adultes. Cependant, il faut prendre en compte les raisons d'être de ces définitions.

La définition de l'ICÉA vise à appréhender la dimension humaine de l'alphabétisation. Au cœur des préoccupations de l'ICÉA, il y a l'adulte et les conditions nécessaires à sa réussite éducative. La définition du gouvernement du Québec, pour sa part, provient d'un texte de loi qui définit les objectifs de l'alphabétisation. Il n'est donc pas étonnant d'y voir des différences majeures, dans le choix des mots et dans la formulation.

Cela dit, une lecture attentive de ces définitions permet de constater que l'alphabétisation, qu'importe qui tente de la définir, est et demeure une démarche d'apprentissage permettant aux adultes d'accroître leur autonomie au sein de la société. Voilà l'essentiel à retenir de l'alphabétisation.

La francisation

La francisation, pour sa part, est généralement comprise comme l'action d'apprendre le français à une personne immigrante dont ce n'est pas la langue maternelle.

Pour le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI), la francisation permet de favoriser « *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* » (MIFI, 2020).

Du côté du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES), le Régime pédagogique de la formation générale des adultes précise que 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.* (Lévis Québec, i-13.3, r. 9) »

De manière générale, les organismes de la société civile actifs en francisation semblent adhérer à ces définitions, qui proviennent toutes du gouvernement du Québec.

Ainsi, que ce soit pour l'État ou la société civile, la francisation apparaît être une nécessité pour bien s'intégrer dans la société d'accueil, trouver un travail et un logement, avoir accès à des services, communiquer avec les autres et pleinement participer à la vie sociale et démocratique du Québec. La francisation est donc une action qui permet à la société d'accueil de partager sa culture, son histoire et ses valeurs avec les nouveaux arrivants.

Cela dit, la francisation s'adresse à des personnes qui ont été scolarisées dans leur langue maternelle. En effet, comme le précise le MÉES, le Programme d'étude Francisation de la formation générale des adultes « *s'adresse aux adultes allophones possédant au moins une scolarité de base* » (MÉES, 2015). Les personnes inscrites en francisation doivent avoir une scolarité correspondant à neuf années de scolarité, soit l'équivalent d'une 3^e année de secondaire.

La question se pose en effet de savoir comment il est possible de franciser une personne peu ou pas alphabétisée dans sa langue maternelle. Cette action spécifique commande tout à la fois d'alphabétiser et de franciser la personne concernée.

L'alpha-francisation

L'alpha-francisation est donc l'action d'apprendre le français à une personne peu ou pas alphabétisée dans sa langue maternelle. Cette action comporte le double défi de lui transmettre les outils nécessaires pour s'intégrer à la société d'accueil avec la connaissance du français et assurer son autonomie dans une société du savoir par le rehaussement de ses compétences de base en lecture, écriture, etc.

Un dossier publié en ligne par le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF) illustre bien la diversité des défis liés à ce secteur particulier de l'éducation des adultes :

« L'alpha-francisation s'adresse aux personnes allophones peu ou pas scolarisées dans leur langue maternelle. [...] Les personnes qui participent à ces programmes souhaitent comprendre leur pays d'accueil, se débrouiller, socialiser et accéder à d'autres programmes qui pourront par exemple les aider à trouver un emploi. »

« Avec l'alpha-francisation, on s'adresse à des personnes nées hors Québec (en grande majorité) qui ne parlent pas français et qui ont terminé moins de 9 années de scolarité... ou pas du tout. L'alpha-francisation est donc la réponse à un besoin très spécifique, elle requiert une approche andragogique particulière et est organisée en un système propre à elle. »

CDEACF, site Web, dossier sur l'alpha-francisation : <http://cdeacf.ca/dossier/alpha-francisation>

On retrouve en alpha-francisation de nombreuses femmes issues de l'immigration familiale ainsi que des personnes réfugiées et des demandeurs d'asile. Compte tenu de leurs difficultés à comprendre tout à la fois l'écrit et le français, ces personnes doivent faire face à de nombreux obstacles, notamment celui de trouver le bon organisme ou le bon programme de formation.

Par ailleurs, il apparaît assez clairement que les approches utilisées pour aider ces personnes doivent être adaptées à leurs besoins d'apprentissage. Cela dit, ce n'est pas toujours le cas et il existe peu de matériel dédié à l'alpha-francisation.

Qui plus est, le budget des organismes actifs en alpha-francisation est limité et il apparaît parfois difficile de concilier les exigences du MIFI (dont le financement et l'offre de services sont souvent définis en fonction des priorités du marché du travail) et celles des personnes qui fréquentent les organismes d'alpha-francisation (CDEACF).

RÉSULTATS DE LA JOURNÉE D'ÉTUDE DU 11 MARS 2020

La journée d'étude du 11 mars 2020 nous a permis de confirmer la validité des éléments de contextes soulignés dans le dossier en ligne du CDEACF. Elle nous a également permis d'aller plus loin et de cerner plusieurs champs de préoccupations qui apparaissent être directement liés aux manques qui affectent l'alpha-francisation. Ces champs de préoccupations ont été identifiés sur place, par les personnes participantes à la journée, suivant la méthodologie du forum ouvert.

Les activités de type forum ouvert invitent des personnes participantes à travailler ensemble à partir d'une thématique commune (ici, l'alpha-francisation) et à proposer elles-mêmes les sujets à discuter lors de l'événement.

En invitant les personnes participantes à s'engager activement dans la construction de l'ordre du jour de cette journée d'étude, l'ICÉA et ses partenaires se sont assuré que les sujets de discussion retenus correspondent à de véritables préoccupations des personnes et des organisations actives en alpha-francisation (encadré 1).

Encadré 1

Les sujets de discussion inscrits à l'ordre du jour

A1 - La création et le partage de matériels et de ressources adaptés

A2 - La francisation des femmes monoparentales non alphabétisées

A3 - La formation des enseignantes et des enseignants en alpha-francisation

A4 et B1 - Les profils des personnes apprenantes, les difficultés d'apprentissage et les critères de distinction pour les services d'alpha-francisation

B2 - L'impact des politiques et du financement sur l'accessibilité aux services et au soutien

B3 et B4 - Les pratiques efficaces en alpha-francisation : processus et méthodes d'évaluation; gestion et enseignement des groupes multiniveaux

Les propos tenus lors des discussions inscrites à l'ordre du jour de la journée d'étude du 11 mars 2020 ont été consignés dans des rapports (qui apparaissent en annexe de ce document). Ces rapports ont à leur tour fait l'objet de synthèses qui nous ont permis d'identifier des situations problématiques qui affectent l'alpha-francisation au Québec et de formuler des constats qui orienteront notre réflexion future.

Concernant les manques, il est possible de citer à ce titre le peu de matériel spécialisé accessible en alpha-francisation et la difficulté d'identifier des ressources propres à ce champ de l'éducation des adultes (A1¹); l'absence de services spécialisés offerts aux personnes apprenantes immigrantes, notamment quand vient de temps d'identifier leurs difficultés d'apprentissage (A4 et B1); le manque de lieux de partage pour les enseignantes et les enseignants ainsi que les limites de la formation initiale et continue qui leur est offerte (A3); le financement déficient des organismes responsables de l'alpha-francisation ou la pénurie de main-d'œuvre en enseignement (B2).

Concernant les personnes immigrantes, il est possible de citer de nombreux défis liés à la diversité de leurs besoins éducatifs, à la connaissance de leur profil de personnes apprenantes, à la difficulté d'orienter ces personnes vers les bonnes classes (A4 et B1) ainsi qu'aux conditions de vie et aux situations de pauvreté qui caractérisent certaines populations immigrantes (A2).

Finalement, concernant l'action gouvernementale, il est possible de citer l'absence de coordination centralisée entre les différents ministères qui font de la francisation au Québec (B3).

¹ Les notations entre parenthèses font référence à la discussion où il a été question de cette préoccupation à l'égard de l'alpha-francisation. Les rapports de ces discussions sont présentés à la fin de ce document.

SYNTHÈSE DES RAPPORTS DE DISCUSSION

Cette section présente une synthèse des rapports de discussion rédigés à la suite de la journée d'étude du 11 mars 2020. Cette synthèse souligne huit éléments de contexte qui ont retenu notre attention et nous y présentons dix constats qui sont le reflet des nombreuses préoccupations de personnes et d'organisations actives en alpha-francisation.

La diversité des besoins éducatifs et le profil des personnes

La question des besoins éducatifs des personnes inscrites en alpha-francisation était au cœur des discussions tenues lors de la journée d'étude du 11 mars 2020. Ces besoins éducatifs sont nombreux et variés (A1). Ils vont de la motricité fine, pour les personnes qui ne sont pas habituées à écrire, à la nécessité de développer des stratégies d'apprentissage (A4 et B1) qui favorisent la réussite des personnes n'ayant pas été scolarisées depuis longtemps.

Les personnes inscrites en alpha-francisation ont généralement moins de neuf années de scolarité (dans leur langue maternelle) et leurs besoins d'apprentissage sont nombreux, que ce soit à l'oral, à l'écrit ou en lecture (A4 et B1). Les profils dressés de ces personnes nous rappellent qu'il s'agit d'adultes ayant de faibles compétences de base en traitement de l'information écrite (littératie et numératie²), qui se distinguent par un rythme d'apprentissage plus lent et qui sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés d'apprentissage. Il est également à prévoir que ces personnes soient peu disposées à apprendre et qu'elles éprouvent des problèmes de santé ou conjugaux qui influencent négativement leur capacité d'apprendre (A4 et B1).

Constat 1 : Les besoins éducatifs des personnes inscrites en alpha-francisation sont tout aussi nombreux et préoccupants que ceux des autres élèves ou des autres personnes apprenantes.

L'absence de services spécialisés

Partant de ce premier constat, il est logique de se questionner sur la disponibilité des services spécialisés offerts à ces personnes apprenantes. Le profil dressé des personnes inscrites en alpha-francisation montre que ces adultes auraient tout avantage à bénéficier de soutien psychosocial et même de l'aide d'une travailleuse ou d'un travailleur social (A4 et B1).

Le fait est cependant que ces personnes immigrantes n'ont pas accès aux services spécialisés qui sont généralement offerts aux autres élèves du secteur formel de l'éducation. Les enseignantes et les enseignants de la formation générale des adultes doivent donc intervenir dans un contexte d'absence de services (orthopédagogue, orthophonie, etc.).

² Pour en apprendre plus sur les liens entre les compétences en littératie et la scolarité d'une personne : Dignard, H. (2019). « Littératie et numératie des adultes sans diplôme d'études », *Actualités ICÉA*, site Web de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA), 12 juin 2019. [En ligne] <https://icea.qc.ca/fr/actualites/litteratie-et-numeratie-des-adultes-sans-diplome-d-etudes>. Pour en apprendre plus sur les compétences en littératie des personnes immigrantes, consulter le site des indicateurs de l'ICÉA : Indicateurs de l'ICÉA, Littératie des personnes immigrantes, données tirées du PEICA 2012. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_29b.

Dans ce contexte, aucune démarche ne peut être initiée afin de dépister les éventuels troubles d'apprentissage (notamment d'ordre neurologique) des personnes en alpha-francisation. Par ailleurs, on retrouve la même absence de services spécialisés au sein des organismes en francisation du Québec.

Dans les circonstances, répondre efficacement aux besoins éducatifs des personnes inscrites en alpha-francisation constitue un défi de taille sinon difficile à surmonter.

Constat 2 : Malgré des besoins éducatifs préoccupants et la présence de troubles d'apprentissage pouvant nuire à leur réussite, les personnes inscrites en alpha-francisation n'ont pas accès aux services spécialisés susceptibles de les aider.

La difficulté d'orienter les personnes vers les bonnes classes

Le profil particulier des personnes inscrites en alpha-francisation et l'absence de services spécialisés dans ce secteur de l'éducation des adultes font en sorte qu'il est plus difficile pour les enseignantes et les enseignants d'orienter ces personnes vers les bonnes classes. Certaines personnes participantes à la journée d'étude du 11 mars 2020 comparaient même l'alpha-francisation à un « fourre-tout » où se retrouvent des personnes apprenantes qui n'y ont pas leur place (A4 et B1).

Il ressort des discussions tenues le 11 mars 2020 que ce contexte particulier vient ternir l'image que les personnes immigrantes peuvent se faire de l'alpha-francisation. De toute évidence, l'ajout de services spécialisés, en francisation et en alpha-francisation, permettrait d'offrir à ces personnes apprenantes le soutien et les mesures adaptatives qui correspondent à leur profil (A4 et B1).

Constat 3 : Le contexte d'absence de services spécialisés fait en sorte que certaines personnes immigrantes se retrouvent dans des classes d'alpha-francisation alors que ce n'est pas leur place.

La situation particulière des femmes monoparentales

Une discussion tenue le 11 mars 2020 portait exclusivement sur la francisation des femmes immigrantes non alphabétisées. Il ressort de cette discussion que ces femmes, et tout particulièrement les femmes monoparentales, sont confrontées à des inégalités éducatives dont les effets sont exacerbés par des conditions de vie précaire et des situations d'extrême pauvreté (A2).

Cette combinaison de facteurs vient amplifier l'exclusion que peuvent vivre les femmes immigrantes non alphabétisées. Ces femmes sont souvent accaparées par les responsabilités familiales dès leur arrivée au pays. Celles qui sont en couple prennent en charge les enfants pendant que leur conjoint participe à des cours de français afin d'intégrer le marché du travail; ces responsabilités peuvent retarder de plusieurs années leur participation à la francisation. Quant aux femmes monoparentales, leur participation à la francisation dépend entièrement de la possibilité d'avoir accès à certains services essentiels, notamment à des services de garde gratuits et adaptés à leur horaire de cours (A2).

Il apparaît essentiel de tenir compte des contraintes familiales susceptibles de limiter la participation des femmes immigrantes peu ou pas alphabétisées.

Citons en exemple la présence des enfants à la maison durant la relâche scolaire. Le gouvernement doit prendre ses responsabilités à l'égard de ces femmes. Il faut leur offrir des mesures de soutien adaptées et faire preuve de souplesse dans les programmes, sans quoi ces femmes pourront difficilement briser l'isolement résultant de leur méconnaissance du français.

Constat 4 : La difficulté pour les femmes immigrantes d'avoir accès à des services de garde gratuits peut limiter leur participation à la francisation ou à l'alpha-francisation.

Le manque de matériel spécialisé et la difficulté d'identifier des ressources

Un autre élément mis en lumière par la journée d'étude du 11 mars 2020 est le manque de matériel spécialisé en alpha-francisation. En effet, il apparaît que peu d'outils sont développés afin de répondre aux besoins spécifiques des personnes inscrites en alpha-francisation. Des outils favorisant la compréhension orale ainsi que des textes adaptés aux besoins des adultes en alpha-francisation sont deux exemples de matériels qui font défaut aux enseignantes et aux enseignants (A1).

Dans ce contexte de manque, les enseignantes et les enseignants doivent avoir recours à du matériel initialement développé pour des élèves de niveau primaire. Cependant, l'utilisation de ce matériel peut avoir un effet infantilisant pour les adultes des classes d'alpha-francisation (A1).

Il apparaît par ailleurs que les ressources adaptées à la francisation des adultes faiblement alphabétisés dans leur langue maternelle sont tout à la fois peu visibles et difficiles à identifier (A1). Bien sûr, il existe plusieurs ressources partagées qui peuvent être utiles pour les enseignantes et les enseignants qui font l'alphabétisation ou de la francisation (encadré 2).

Encadré 2

- La bibliothèque en ligne Alexandrie FGA [<http://www2.carrefourfga.com/alexandrie/nouveau/index.php>]
- Carrefour FGA [<http://www.carrefourfga.ca/fr/>]
- Les trousseaux virtuelles du CDÉACF [<http://cdeacf.ca/documents/ressources/bv/trousseaux>]
- Le Programme d'intervention en lecture pour adultes du centre FORA [<http://www.centrefora.on.ca/PILA/>]
- Les éditions Passe-temps [<https://passetemps.com/>]
- Les Éditions de l'Envolée [<https://www.envolee.com/fr/>]
- Le Recueil d'activités de communication orale de l'Université Laval [https://www.lli.ulaval.ca/fileadmin/lli/fichiers/etudes/Recueil_2017_S.B..pdf]
- Le portail Élodil de l'Université de Montréal [<https://www.elodil.umontreal.ca/>]
- Québec mode d'emploi [<https://fr.scribd.com/document/62863590/Quebec-mode-d-emploi-1-pdf>]

Cependant, rares sont les ressources qui ont été spécifiquement développées pour l'enseignement auprès d'adultes ou encore pour intervenir dans un contexte d'alpha-francisation. Par ailleurs, certaines ressources ne sont pas libres d'accès et réclament un abonnement. Le fait est qu'il peut être difficile de faire le tri dans ces ressources et de parvenir à sélectionner celles qui sont les plus adaptées à l'enseignement du français auprès d'adultes faiblement alphabétisés dans leur langue maternelle (A1).

Cette difficulté limite la capacité d'intervenir des enseignantes et des enseignants d'expérience en alpha-francisation. Elle constitue par ailleurs un sérieux obstacle pour les nouveaux venus en alpha-francisation.

Une attention spéciale devrait donc être apportée à la création de matériel spécialisé en alpha-francisation des adultes ainsi qu'à l'accès aux ressources existantes en alpha-francisation. À ce titre, les personnes participantes à la journée d'étude citaient en exemple l'accès centralisé à de nombreuses ressources offert par le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF). Elles estiment par ailleurs que le nouveau programme-cadre attendu pour 2023 devrait comprendre un volet dédié à la création de matériel pédagogique conçu spécifiquement pour l'alpha-francisation (A1).

Constat 5 : Le manque de matériel spécialisé en alpha-francisation et la difficulté d'identifier les ressources les plus adaptées à l'enseignement du français auprès d'adultes faiblement alphabétisés dans leur langue maternelle limitent la capacité d'intervention des enseignantes et des enseignants de ce secteur de l'éducation des adultes.

La formation des enseignantes et des enseignants

Plusieurs discussions tenues lors de la journée d'étude du 11 mars 2020 ont abordé (directement ou indirectement) la question de la formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants appelés à intervenir en alpha-francisation.

À ce titre, des personnes participantes à la journée d'étude recommandaient de développer une formation de niveau universitaire (A4 et B1) qui serait offerte aux enseignantes et aux enseignants qui se destinent à l'alpha-francisation. Cette formation devrait être axée sur les réalités de la francisation des personnes immigrantes peu ou pas scolarisées dans leur langue maternelle. Elle devrait également tenir compte du profil et des besoins éducatifs des personnes ayant de faibles compétences de base en traitement de l'information écrite (littératie et numératie) (A3, B3 et B4). Elle devrait finalement permettre de développer des compétences en andragogie et en lien avec les démarches d'enseignement propres à l'alpha-francisation (B3 et B4).

Par ailleurs, afin de favoriser l'intégration professionnelle des enseignantes et des enseignants en début de carrière, il apparaît important de valoriser auprès de ces personnes les enjeux spécifiques de l'alpha-francisation (A3). Il est suggéré à ce titre d'accompagner ces personnes dans la découverte des ressources existantes susceptibles de faciliter leurs interventions en alpha-francisation (A1).

Plusieurs organismes ont pour mission de faciliter l'intégration professionnelle des enseignantes et des enseignants en début de carrière. C'est notamment le cas du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). Cependant, aucun organisme n'offre de service en ligne avec le champ de l'alpha-francisation (A3).

Finalement, il apparaît important de combler les besoins de formation continue des enseignantes et des enseignants qui œuvrent en alpha-francisation (A3). À ce titre, les personnes participantes à la journée d'étude du 11 mars 2020 soulignaient l'importance d'aborder les thèmes suivants lors de ces formations : le profil des personnes immigrantes apprenantes, leurs réalités, leurs besoins (éducatifs, psychosociaux et autres) et les difficultés qu'elles vivent; l'analphabétisme et l'appropriation de l'écrit; l'andragogie et l'apprentissage à l'âge adulte.

Constat 6 : Aucune formation initiale axée sur les réalités de la francisation des personnes immigrantes peu ou pas scolarisées dans leur langue maternelle n'est offerte aux enseignantes et aux enseignants qui souhaitent intervenir en alpha-francisation. Par ailleurs, peu d'initiatives permettent de combler les besoins de formation continue des enseignantes et des enseignants qui œuvrent déjà en alpha-francisation.

Les pratiques efficaces en alpha-francisation

La journée d'étude du 11 mars 2020 a permis de mettre en lumière l'importance de nombreuses pratiques qui ont fait leurs preuves auprès des personnes inscrites en alpha-francisation. Les personnes participantes à la journée d'étude citaient en premier lieu l'importance de favoriser l'autonomie éducative des personnes inscrites en alpha-francisation (B3 et B4).

Dans cette perspective, il apparaît essentiel d'aider ces personnes à développer des stratégies d'apprentissage tout à la fois adaptées à leurs besoins éducatifs et à l'enseignement qu'elles vont recevoir. Il faut leur montrer comment être des personnes apprenantes, comment apprendre à apprendre, et miser sur le comportement en classe afin de maximiser les possibilités d'apprentissage (B3 et B4).

Les personnes participantes à la journée d'étude ont par ailleurs rappelé l'importance d'adapter le vocabulaire du cours en fonction des personnes apprenantes, de partir de ce qu'elles connaissent pour initier l'apprentissage et de leur permettre de créer leur propre matériel pédagogique et même leur propre savoir. De nombreuses autres pratiques porteuses ont été citées par les personnes participantes à la journée d'étude (encadré 3).

Encadré 3

- La **rétroaction** et la **valorisation du potentiel** : les personnes en alpha-francisation sont généralement très sensibles à la rétroaction de l'enseignante ou de l'enseignant; il peut être également très bénéfique de valoriser leurs acquis et les apprentissages qu'elles réalisent chaque jour.
- Le recours à la **méthode de la découverte** ou à des **stratégies heuristiques**, notamment afin de valoriser les savoirs des personnes.
- La **distribution graduelle** et la **modulation de l'enseignement** en s'appuyant sur une connaissance des savoirs et des acquis de chaque personne apprenante.
- La **variation**, la **répétition** et la **réutilisation des contenus** afin de stimuler l'apprentissage.
- La **mise en place de routines** pour favoriser l'autonomie des personnes apprenantes.
- La **métacognition**, c'est-à-dire la prise de conscience par la personne apprenante des stratégies d'apprentissage qui fonctionnent avec elle, comme moyen de faciliter le transfert des acquis.
- L'efficacité de différentes techniques faisant appel à la **gestuelle**, aux **repères visuels**, au **mime** ou à **l'apprentissage par le jeu**.

Les personnes participantes à la journée d'étude ont également souligné l'importance de faire preuve de souplesse dans l'enseignement dispensé, de simplifier la matière lorsque c'était possible, de recourir au jumelage et au pairage qui favorisent l'apprentissage coopératif, d'orienter l'enseignement vers des objets d'apprentissage précis, de réaliser des activités en groupe et de différencier les tâches que doivent accomplir chaque personne apprenante (B3 et B4).

Pour les personnes participantes à la journée d'étude du 11 mars 2020, ces discussions sur les pratiques efficaces en alpha-francisation constituaient des occasions uniques de partager leurs expériences et leur vision de l'action à mener dans ce secteur de l'éducation des adultes. Il apparaît que peu d'occasions du genre s'offrent aux professionnels de l'enseignement qui œuvrent en alpha-francisation.

En effet, ces personnes ont affirmé en fin de discussion l'importance de créer des lieux d'échange (de pratiques, d'outils et autres) qui seraient destinés aux enseignantes et aux enseignants d'alpha-francisation.

Elles ont notamment cité en exemple la plateforme en ligne **Les Après-cours FGA**³ qui regroupe quatorze communautés de pratique destinées au personnel de la formation générale des adultes (dont une communauté Francisation), de même que les ressources en ligne et le matériel à partager mis à la disposition des enseignantes et des enseignants d'alpha-francisation par le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF).

Constat 7 : De nombreuses pratiques ont fait leurs preuves auprès des personnes inscrites en alpha-francisation. Cependant, peu de communautés de partage offrent aux enseignantes et aux enseignants l'occasion de découvrir ces façons de faire à travers l'expérience d'une autre personne.

L'impact du financement et des politiques sur l'accès aux services et au soutien

Il ressort de cette dernière discussion de la journée d'étude du 11 mars 2020 que plusieurs ministères ont pour mission de faire de la francisation au Québec. C'est le cas du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) qui reçoit les transferts du gouvernement fédéral. C'est également le cas du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) et du ministère du Travail, de l'Emploi et des Services sociaux (MTESS), qui reçoivent tous deux des transferts du MIFI.

La francisation au Québec est donc une responsabilité partagée par au moins trois ministères dont les stratégies, les plans d'action et les programmes sont différents. Ainsi, plusieurs « portes d'entrée » permettent aux personnes immigrantes d'avoir accès à différents services de francisation qui, en l'absence de coordination centralisée, peuvent dans une certaine mesure se faire concurrence.

L'action du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) en alpha-francisation est liée au programme de francisation des personnes immigrantes adultes (FIPA) qui couvre les 4 premiers niveaux de l'échelle fédérale de compétences linguistiques⁴. Le MIFI emploie des formatrices et des formateurs qui se rendent dans les organismes de francisation et les institutions d'enseignement pour donner leurs cours.

Parallèlement au MIFI, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) offre des services de francisation dans les commissions scolaires ainsi que les cégeps et les universités. L'alpha-francisation est principalement assuré par les commissions scolaires; la francisation étant l'un des services d'enseignement de la formation générale des adultes (FGA).

³ Consulter l'adresse suivante : <https://aprescours.ticfga.ca/>.

⁴ Les *Niveaux de compétence linguistique canadiens* (NCLC), une échelle à 12 niveaux produite par le Centre des niveaux de compétences linguistiques canadiens (CNCLC). Le niveau 4 à l'oral est nécessaire pour avoir accès à la citoyenneté.

Ce service de la FGA est généralement gratuit, comme le prévoit la Loi sur l’instruction publique du Québec. Cependant, la gratuité scolaire ne s’applique pas à tous les statuts d’immigration. Par ailleurs, les services d’alpha-francisation offerts dans les commissions scolaires ne s’inscrivent pas dans le cadre du programme du ministère.

Au niveau collégial et universitaire, la francisation est offerte par des formateurs du MIFI moyennant une entente entre ce ministère et les institutions. Les cégeps peuvent offrir des cours d’alpha-francisation (FIPA) et de francisation (FIA). Les universités n’offrent que des cours de francisation (FIA) et ces cours sont souvent orientés vers l’exercice d’une profession ciblée.

Finalement, le ministère du Travail, de l’Emploi et de Services sociaux (MTESS) offre aussi des services de francisation. Ces services sont assurés par des organismes d’aide aux personnes immigrantes et des organismes de francisation. De manière générale, ces organismes reçoivent uniquement un financement à la mission du MTESS.

Ces précisions nous donnent une idée de la complexité de la situation pour les organismes responsables de la francisation. Cette situation n’est par ailleurs pas moins complexe pour les personnes immigrantes. Les mesures de soutien diffèrent d’un ministère à l’autre et, selon leur statut d’immigration, certaines personnes peuvent ne pas avoir droit à certains services ou à certaines mesures.

Depuis que le MIFI a uniformisé son soutien financier offert pour la francisation, les personnes inscrites à temps plein ont droit à 185 \$ par semaine, 20 \$ par semaine pour le transport et 25 \$ par jours pour des services de garde (remboursable après un mois). Les personnes qui suivent des cours à temps partiel ont pour leur part droit à 15 \$ par jours pour un bloc de 3 heures de cours et une allocation de frais de garde de 9 \$ par jour. Les personnes réfugiées, quant à elles, ont accès à la francisation, mais n’ont pas droit à ce type de soutien : elles peuvent cependant recevoir d’autres formes de soutien de la sécurité du revenu ou d’Emploi-Québec.

Dans les circonstances, il est facile d’imaginer qu’il soit difficile pour des personnes immigrantes d’identifier les services de francisation qui leur conviennent le mieux. Voilà pourquoi l’information concernant les différents services de francisation disponibles devrait être facilement accessible et rédigée dans un langage simple et clair de manière à favoriser une compréhension maximale chez les personnes immigrantes (B2).

La journée d’étude du 11 mars 2020 a donc permis de souligner l’importance de centraliser l’accès à la francisation et à l’alpha-francisation, d’assouplir les modalités d’accès aux différents services offerts et de préserver la diversité acteurs offrant ces services (B2).

Les personnes participantes à cette journée estiment qu’un seul ministère devrait gérer toute la francisation au Québec. Par ailleurs, la création d’un guichet unique ne devrait pas limiter la possibilité pour les personnes immigrantes de choisir le lieu de formation où elles souhaitent être francisées. La diversité de ces lieux est importante. Selon leurs expériences scolaires passées, certaines personnes préféreront être francisées dans un milieu communautaire plutôt que dans un milieu d’éducation formel (B2).

Les personnes participantes ont également souligné l'importance de s'attaquer à plusieurs problèmes qui affectent les personnes immigrantes, les organismes de francisation, les programmes de francisation et les résultats qu'ils permettent d'obtenir (encadré 4).

Encadré 4

Les personnes immigrantes

- Garantir un soutien financier à tous les adultes qui reçoivent des services de francisation.
- Fournir à ces personnes un accès gratuit à des services essentiels, comme les haltes-garderies.
- Lutter contre la pauvreté, notamment avec l'imposition d'un revenu minimum garantie.

Les organismes de francisation

- Répondre aux exigences de financement de base des organismes qui offrent des cours d'alpha-francisation et accroître le soutien aux organismes d'alphabétisation populaire.

Le financement de la francisation

- Élargir le financement de la francisation et l'étendre au-delà du niveau 8 comme c'est le cas actuellement.

La pénurie de main-d'œuvre

- S'attaquer à la pénurie de main-d'œuvre qui limite l'offre de formation de base en alpha-francisation. Favoriser à ce titre l'embauche de formatrices et de formateurs par le MIFI.

La durée des programmes

- Ajouter au moins 2 niveaux de compétences au programme de francisation des personnes immigrantes adultes (FIPA) et allonger par conséquent la durée de la période d'apprentissage de 22 semaines.

Ces problèmes apparaissent en partie liés à l'absence de coordination qui caractérise l'action des différents ministères responsables de la francisation au Québec (B2). Un programme-cadre pour la francisation est en cours d'élaboration au Québec. Attendu pour l'horizon de 2023, ce programme permettrait d'unifier les différentes façons de faire (selon les ordres d'enseignement), tout en proposant un point d'entrée unique pour tous les services offerts (B2).

Constat 8 : L'amélioration des services publics de francisation offerts au Québec semble être liée à l'adoption d'un programme-cadre permettant de créer une porte d'entrée unique et d'assurer une meilleure coordination de l'action des différents ministères qui font de la francisation.

Constat 9 : Le financement de la francisation apparaît être inadapté à plusieurs égards : d'une part, il peine à répondre aux exigences de financement de base des organismes concernés (notamment en alpha-francisation); d'autre part, il est globalement limité aux huit premiers niveaux de l'échelle de compétences linguistiques du fédéral, alors qu'il aurait avantage à aller au-delà.

Constat 10 : L'uniformisation et la bonification des mesures de soutien offertes aux personnes immigrantes qui suivent des cours à temps plein ou à temps partiel (peu importe l'ordre d'enseignement ou le lieu de formation) sont d'importantes conditions de réussite et de succès pour la francisation au Québec.

LA MOBILISATION ET LA CONCERTATION DES INTERVENANTES ET DES INTERVENANTS

Au cours de la plénière qui a suivi les discussions tenues en petits groupes, les personnes participantes à la journée d'étude ont majoritairement exprimé le souhait que de nouvelles rencontres de ce type soient organisées à l'avenir.

Ces personnes soulignaient alors les retombées positives de cette journée d'étude qui leur a permis de se réunir, de sélectionner des sujets de discussion qui reflètent leurs préoccupations, de mener des échanges constructifs en lien avec leurs pratiques et de découvrir de nouvelles réalités propres à l'alpha-francisation. Ce faisant, elles ont affirmé l'importance d'apprendre des autres et la nécessité de participer à des rencontres informatives ou exploratoires qui favoriseraient la mobilisation, la concertation ainsi que le développement de l'alpha-francisation au Québec.

Ces personnes souhaitaient à ce titre que les organisateurs de la journée d'étude, soit l'ICÉA et le CDEACF, les aident à combler ce besoin légitime de se mobiliser, de se concerter et d'apprendre les uns des autres.

L'intention de cette journée d'étude était d'apprendre des intervenantes et des intervenants du milieu de l'alpha-francisation tout en permettant à ces personnes d'aborder des sujets qui les préoccupent directement (voir la liste des résultats attendus, figure 6, section suivante). Comme nous l'avions prévu, les discussions menées ont alimenté nos réflexions à bien des égards et les constats formulés précédemment témoignent de ces apprentissages. Cela dit, ce rapport demeurerait incomplet sans la formulation d'un dernier constat :

Constat 11 : Les personnes qui interviennent en alpha-francisation au Québec revendiquent la création de lieux et d'occasions leur permettant d'apprendre des autres et de participer à des rencontres informatives ou exploratoires qui favoriseraient la mobilisation et la concertation.

Il existe de nombreux lieux de mobilisation et de concertation où les intervenantes et les intervenants des différents secteurs de l'éducation des adultes peuvent se réunir pour apprendre des autres. Cependant, aucun d'entre eux n'est centré sur les réalités propres à l'alpha-francisation.

Il n'entre pas dans les prérogatives de l'ICÉA de créer ou d'animer un tel lieu. Cependant, l'énoncé de notre mission nous commande de relayer ce constat auprès des organisations et des instances (sectorielles, décisionnelles, gouvernementales et autres) qui sont directement concernées par l'alpha-francisation et de souligner la nécessité de répondre au besoin de mobilisation et de concertation exprimé par les intervenantes et les intervenants de ce secteur de l'éducation des adultes.

AU SUJET DE LA JOURNÉE D'ÉTUDE

Cette journée d'étude de l'ICÉA a favorisé l'expression d'une grande diversité de points de vue et de positions liées aux défis que pose l'alpha-francisation au Québec. Pas moins de 41 personnes provenant d'une vingtaine d'organisations ont fait entendre leurs préoccupations à l'égard de l'alpha-francisation (encadré 5).

Encadré 5

Organisations représentées lors de la journée d'étude
✓ Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF) ✓ Comité d'éducation populaire de la Petite-Bourgogne et de Saint-Henri (CÉDA) ✓ Centre de lecture et d'écriture de Montréal ✓ Centre NA Rive ✓ Collège Frontière ✓ Commission scolaire de la Capitale ✓ Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles ✓ Commission scolaire de Laval ✓ Commission scolaire de Montréal ✓ Commission scolaire des Chênes ✓ Commission scolaire des Phares ✓ Commission scolaire Marguerite-Bourgeois ✓ Commission scolaire Marie Victorin ✓ Centre de ressources éducatives et communautaires pour adultes (CRÉCA) ✓ Fédération autonome de l'enseignement (FAE) ✓ Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) ✓ Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA) ✓ Ministère de l'Éducation et l'Enseignement supérieur (Direction de l'Éducation des adultes) ✓ Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) ✓ Riverside School Board (Access Brossard) ✓ Université de Montréal

L'activité tenue s'inspirait de la formule du Forum ouvert de sorte que les personnes participantes ont eu la possibilité de déterminer, sur place, les angles d'analyse à partir desquels elles souhaitent aborder le thème soumis à la discussion (encadré 1).

Par ailleurs, conformément à nos intentions de départ, nous croyons que cette journée d'étude nous a permis d'atteindre les résultats qui étaient attendus (encadré 6).

Encadré 6

Résultats attendus
✓ Établir une distinction claire entre le champ de l'alpha-francisation et les champs respectifs de l'alphabétisation et de la francisation. ✓ Dresser un portrait des besoins des personnes immigrantes allophones et des organismes (communautaires et autres) actifs en alpha-francisation. ✓ Obtenir un état des lieux d'apprentissage existant, des services actuellement offerts et du financement disponible en alpha-francisation au Québec. ✓ Alimenter la réflexion de l'ICÉA concernant les défis à relever en matière d'alpha-francisation au Québec.

Nous sommes à ce titre parvenus à une meilleure compréhension des réalités propres au champ de l'alpha-francisation et nous avons également dressé un portrait des besoins des personnes immigrantes allophones. Il faut ici reconnaître que cette compréhension demande à être approfondie et qu'il est toujours possible d'affiner le portrait éducatif des personnes immigrantes.

Cela dit, en tenant compte de la richesse des discussions tenues, les membres et les partenaires de l'ICÉA présent à cette journée ont assurément développé de nouvelles connaissances concernant les besoins des personnes immigrantes allophones et des organismes (communautaires et autres) actifs en alpha-francisation. Cette journée a également permis aux organismes (communautaires et autres) actifs et aux personnes intervenantes en alpha-francisation de dresser un portrait de leur secteur.

À terme, il est possible de soutenir que l'ICÉA pourra s'appuyer sur les résultats de cette journée d'étude afin d'alimenter sa réflexion sur l'alpha-francisation au Québec. Cette réflexion est par ailleurs déjà amorcée, comme en témoignent les constats formulés dans ce document.

CONSTATS FORMULÉS À LA SUITE DE LA JOURNÉE D'ÉTUDE

Constat 1 : Les besoins éducatifs des personnes inscrites en alpha-francisation sont tout aussi nombreux et préoccupants que ceux des autres élèves ou des autres personnes apprenantes.

Constat 2 : Malgré des besoins éducatifs préoccupants et la présence de troubles d'apprentissage pouvant nuire à leur réussite, les personnes inscrites en alpha-francisation n'ont pas accès aux services spécialisés susceptibles de les aider.

Constat 3 : Le contexte d'absence de services spécialisés fait en sorte que certaines personnes immigrantes se retrouvent dans des classes d'alpha-francisation alors que ce n'est pas leur place.

Constat 4 : La difficulté pour les femmes immigrantes d'avoir accès à des services de garde peut limiter leur participation à la francisation ou à l'alpha-francisation.

Constat 5 : Le manque de matériel spécialisé en alpha-francisation et la difficulté d'identifier les ressources les plus adaptées à l'enseignement du français auprès d'adultes faiblement alphabétisés dans leur langue maternelle limitent la capacité d'intervention des enseignantes et des enseignants de ce secteur de l'éducation des adultes.

Constat 6 : Aucune formation initiale axée sur les réalités de la francisation des personnes immigrantes peu ou pas scolarisées dans leur langue maternelle n'est offerte aux enseignantes et aux enseignants qui souhaitent intervenir en alpha-francisation. Par ailleurs, peu d'initiatives permettent de combler les besoins de formation continue des enseignantes et des enseignants qui œuvrent en alpha-francisation.

Constat 7 : De nombreuses pratiques ont fait leurs preuves auprès des personnes inscrites en alpha-francisation. Cependant, peu de communautés de partage offrent aux enseignantes et aux enseignants l'occasion de découvrir ces façons de faire à travers l'expérience d'une autre personne.

Constat 8 : L'amélioration des services publics de francisation offerts au Québec semble être liée à l'adoption d'un programme-cadre permettant de créer une porte d'entrée unique et d'assurer une meilleure coordination de l'action des différents ministères qui font de la francisation.

Constat 9 : Le financement de la francisation apparaît être inadapté à plusieurs égards : d'une part, il peine à répondre aux exigences de financement de base des organismes concernés (notamment en alpha-francisation); d'autre part, il est globalement limité aux huit premiers niveaux de l'échelle de compétences linguistiques du fédéral, alors qu'il aurait avantage à aller au-delà.

Constat 10 : L'uniformisation et la bonification des mesures de soutien offertes aux personnes immigrantes qui suivent des cours à temps plein ou à temps partiel (peu importe l'ordre d'enseignement ou le lieu de formation) sont d'importantes conditions de réussite et de succès pour la francisation au Québec.

Constat 11 : Les personnes qui interviennent en alpha-francisation au Québec revendiquent la création de lieux et d'occasions leur permettant d'apprendre des autres et de participer à des rencontres informatives ou exploratoires qui favoriseraient la mobilisation et la concertation.

RAPPORTS DES DISCUSSIONS TENUES LE 11 MARS 2020

La section qui suit présente les six rapports de discussion rédigés à la suite de la journée d'étude du 11 mars 2020. Ces rapports ont été rédigés à partir des notes prises lors de ces discussions par les personnes responsables de l'animation. Ces notes ont été à l'origine consignées dans des outils conçus spécifiquement à cet effet.

Chaque rapport s'organise autour des éléments d'information suivants : le sujet de la discussion, les organisations participantes, les éléments clés de la discussion, les éléments à retenir et, finalement, des indications pour aller de l'avant. Les personnes responsables de la prise de notes avaient pour indication de ne pas produire un verbatim de la discussion, mais bien de consigner les idées fortes sous forme d'énoncés synthétiques.

En raison du fait qu'elles abordaient les mêmes sujets, les discussions A4 et B1 ainsi que les discussions B3 et B4 ont donné lieu à la rédaction de rapports uniques.

L'alpha-francisation au Québec

Journée d'étude, mercredi 11 mars 2020

RAPPORT DE DISCUSSION

Sujet de discussion

A1 - La création et le partage de matériels et de ressources adaptés

Organisations participantes

Douze personnes provenant de neuf organisations ont participé à cette discussion.

- Les Berges, centre de formation pour adultes (CS Laval)
- Centre Louis-Jolliet (CS De la Capitale)
- Centre Pauline-Julien, Centre Yves-Thériault et services pédagogiques (CSDM)
- SARCA (CSMB)
- CS des Phares
- Access Brossard (Centre de formation pour adultes de la Commission scolaire Riverside)
- Collège Frontière
- Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF)
- Centre de lecture et d'écriture (CLÉ Montréal)

Éléments clés

Les personnes participantes à cette discussion ont souligné le manque de matériel spécialisé en alpha-francisation. Peu d'outils sont développés afin de répondre aux besoins spécifiques des personnes inscrites à des cours d'alpha-francisation. Ce manque fait en sorte que nombre de formatrices et de formateurs doivent avoir recours à du matériel initialement développé pour des élèves de niveau primaire. L'utilisation de ce matériel peut avoir un effet infantilisant à l'égard des adultes des classes d'alpha-francisation.

Tout comme ceux des enfants, les besoins des adultes des classes d'alpha-francisation sont de nombreux ordres. Les personnes participantes citent en exemple la motricité fine pour les personnes qui sont moins habituées à écrire.

Les personnes participantes soulignent par ailleurs la difficulté de faire le tri dans les ressources disponibles : il n'est toujours pas facile d'associer un outil ou une ressource à un besoin ou une problématique propre aux personnes inscrites en alpha-francisation. Des outils favorisant la compréhension orale ainsi que des textes adaptés sont deux besoins prioritaires identifiés lors de la discussion.

Les personnes participantes ont souligné l'existence de ressources partagées utiles en alpha-francisation : Alexandrie, les éditions Passe-temps, L'envolée et La vraie vie, le Recueil d'activités de communication orale de l'Université Laval, les trousseaux virtuelles du CDÉACF, le portail Élodil de l'Université de Montréal, le Programme d'intervention en lecture pour adultes du centre FORA (PILA), Québec mode d'emploi, Carrefour FGA, etc.

Les personnes participantes soulignent également la mise en ligne attendue d'une plateforme publique recensant les ressources existantes et permettant de les trier par niveau (suivant le curriculum des commissions scolaires).

Ce qu'il faut retenir

Il existe peu de matériel spécialisé en alpha-francisation pour les adultes. Quant aux ressources existantes, elles sont peu visibles, peu partagées et leur utilisation réclame d'en faire le tri, afin de les associer aux besoins auxquels elles correspondent.

Cependant, il existe des plateformes qui favorisent le partage de ressources spécialisées en alpha-francisation pour les adultes. Les personnes participantes citent en exemple l'accès centralisé à de nombreuses ressources offert par le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF).

Les personnes participantes insistent finalement sur le besoin de former et d'accompagner les nouvelles formatrices et les nouveaux formateurs en les informant des ressources existantes et en les sensibilisant aux enjeux particuliers de l'alpha-francisation.

Pour aller de l'avant

Les personnes participantes insistent sur l'importance de réclamer du gouvernement un financement dédié à la création de matériel spécialisé en alpha-francisation pour les adultes. Cette demande devrait faire l'objet d'une revendication formelle.

Les personnes participantes réclament également que le nouveau programme-cadre de francisation du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, attendu pour 2023, comprenne un volet dédié à la création de matériel pédagogique.

L'alpha-francisation au Québec

Journée d'étude, mercredi 11 mars 2020

RAPPORT DE DISCUSSION

Sujet de discussion

A2 - La francisation des femmes monoparentales non alphabétisées

Organisations participantes

Huit personnes provenant de cinq organisations ont participé à cette discussion.

- Regroupement des groupes d'alphabétisation populaires du Québec (RGPAQ)
- Centre de lecture et d'écriture (CLÉ)
- CS Marie-Victorin
- Centre de ressources éducatives et communautaires pour adultes (CRÉCA)
- Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA)

Éléments clés

Les personnes participantes à cette discussion ont souligné les progrès concernant les conditions favorisant la francisation des femmes faiblement alphabétisées. On cite notamment l'élimination de la règle voulant qu'une personne immigrante n'ait plus droit à des cours de francisation après un délai de cinq ans. Cette restriction affectait principalement les femmes qui étaient accaparées dès leur arrivée par les responsabilités familiales (alors que les hommes participaient à des cours afin d'intégrer le marché du travail). On cite également les possibilités de suivre des cours à temps plein et partiel.

La gratuité de la formation, la possibilité de passer des tests de langues et l'offre de programme d'aide et d'assistance sociale par l'État (notamment ceux d'Emploi-Québec) apparaissent également être des conditions favorables à la francisation des femmes faiblement alphabétisées.

Ce qu'il faut retenir

Comme éléments à retenir de leur discussion, les personnes participantes ont souligné le manque d'information et de ressources qui affectent l'alpha-francisation ainsi que l'échec de certains programmes (soutien, intégration, francisation et autres) mis de l'avant par le gouvernement.

Ces personnes citent également la pauvreté extrême que vivent de nombreuses femmes immigrantes ainsi que les situations d'exclusion qui en découlent. Il est important de faire preuve de plus de souplesse à l'endroit des personnes immigrantes faiblement alphabétisées et plus particulièrement des femmes qui ont des enfants à charge. En ce qui concerne les femmes immigrantes, il est essentiel de tenir compte des contraintes familiales qui peuvent limiter leur participation à la formation (ex. : présence des enfants à la maison durant la semaine de relâche scolaire).

Pour aller de l'avant

Pour aller de l'avant, les personnes participantes à cette discussion ont rappelé que le gouvernement doit prendre ses responsabilités en matière d'alpha-francisation (soutien, flexibilité et adéquation des programmes, etc.). Elles précisent à ce titre que le ministère responsable (MIFI) devrait mieux structurer l'accès et l'orientation des personnes immigrantes vers les services de francisation et d'alpha-francisation.

L'alpha-francisation au Québec

Journée d'étude, mercredi 11 mars 2020

RAPPORT DE DISCUSSION

Sujet de discussion

A3 - La formation des enseignantes et des enseignants en alpha-francisation

Organisations participantes

Cinq personnes provenant de quatre organisations ont participé à cette discussion.

- CS de Montréal (Centre William-Hingston et Centre Yves-Thériault)
- Centre NA Rive
- Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES)

Éléments clés

Les personnes participantes à cette discussion ont abordé trois thèmes en lien avec la formation des enseignantes et des enseignants en alpha-francisation.

La formation initiale

Relativement à la formation initiale des enseignantes et des enseignants, il apparaît essentiel d'offrir un cours spécifique à la réalité de la francisation des personnes immigrantes peu ou pas scolarisées dans leur langue maternelle. Ce cours doit tenir compte des caractéristiques des personnes ayant de faibles compétences en littératie et en numératie.

L'intégration professionnelle

Il existe plusieurs organismes qui facilitent l'intégration des enseignantes et des enseignants en début de carrière tant aux plans local que régional. On cite à ce titre le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). Cela dit, ces organismes n'offrent aucun service en lien avec le champ de l'alpha-francisation, ce qui ne permet pas de valoriser les enjeux spécifiques de ce champ particulier de l'éducation des adultes.

La formation continue

Il est important de combler les besoins de formation continue des enseignantes et des enseignants qui œuvrent en alpha-francisation (au même titre que les besoins de formation continue propres aux autres secteurs). Voici une liste de thèmes à aborder lors de ces formations :

- le profil des personnes immigrantes apprenantes et les difficultés spécifiques qu'elles rencontrent;
- les réalités des personnes immigrantes et leurs besoins psychosociaux;
- les parcours migratoires;
- les stratégies d'apprentissages et d'organisation;
- l'analphabétisme et l'appropriation de l'écrit;
- la manipulation phonétique;
- l'andragogie et l'apprentissage à l'âge adulte;
- l'approche comparative des langues;

Comme moyens permettant d'assurer cette formation continue, les personnes participantes à cette discussion proposent la création de communautés de pratique et d'apprentissage, la réalisation de recherche-action, le mentorat, etc.

L'alpha-francisation au Québec

Journée d'étude, mercredi 11 mars 2020

RAPPORT DE DISCUSSION

Sujet de discussion

A4 et B1 – Les profils des personnes apprenantes, les difficultés d'apprentissage et les critères de distinction pour les services d'alpha-francisation

Organisations participantes

Quinze personnes provenant de dix organisations ont participé à la discussion A4.

- CS de Montréal (CSDM)
- CS de Laval (CSL)
- CS des Chênes (CSDC)
- CS des Mille-Îles (CSSMI)
- Université de Montréal (UdeM)
- Fédération autonome de l'enseignement (FAE)
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ)
- Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ)
- Comité d'éducation populaire de la Petite-Bourgogne et de Saint-Henri (CÉDA)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES)

Par ailleurs, trois personnes provenant d'une organisation ont participé à la discussion B1.

- CS de Montréal (Centre Pauline-Julien, Centre Yves-Thériault et SARCA)

Éléments clés

Les personnes participantes à ces deux discussions ont abordé le même sujet, nous avons donc consigné leurs propos dans un seul et même rapport. L'objectif de ces discussions était de dresser un profil des personnes apprenantes qui fréquentent le secteur de l'alpha-francisation.

Les personnes inscrites à des cours d'alpha-francisation ont généralement moins de neuf années de scolarité. Ces personnes se distinguent des autres personnes apprenantes en raison du fait qu'elles sont peu scolarisées dans leur langue maternelle et que leurs besoins d'apprentissages sont plus nombreux, tant à l'oral, qu'à l'écrit ou en lecture. On observe par ailleurs que ces personnes n'ont généralement pas développé de stratégies d'apprentissage, qu'elles éprouvent des problèmes socioaffectifs, qu'elles participent peu ou pas à des activités d'apprentissage et qu'elles n'ont pas été scolarisées depuis longtemps.

Des portraits des personnes inscrites en alpha-francisation ont été produits au cours des dernières années. Les personnes participantes à ces discussions ont cité le portrait des personnes immigrantes produit par le Comité d'éducation des adultes de la Petite-Bourgogne et de Saint-Paul (CEDA) qui a pour titre « *Mieux connaître les populations immigrantes desservies afin de mieux les accompagner dans le Sud-Ouest de Montréal* »⁵. Ce document présente la composition des populations immigrantes de différents quartiers du Sud-Ouest, leur scolarité et leurs besoins en matière d'apprentissage du français.

À la commission scolaire de Laval, une classe spéciale d'appoint a été créée pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves. La mesure demeure cependant temporaire. On retrouve dans cette classe des personnes avec des profils lents, peu disponibles pour apprendre et vivants différentes formes de stress. Certaines personnes de cette classe sont également aux prises avec des problèmes de santé ou conjugaux.

Les personnes participantes à ces discussions rappellent qu'il peut être difficile de faire la distinction entre l'alphabétisation et l'alpha-francisation. Les définitions de ces deux champs de l'éducation des adultes peuvent mener à la confusion. D'une part, il apparaît important de comprendre que l'alpha-francisation n'est pas un préalable à la francisation. L'alpha-francisation s'inscrit dans le continuum du développement des compétences nécessaires à l'utilisation de la langue française. D'autre part, il faut également comprendre que la présence de difficultés d'apprentissage chez les personnes immigrantes ne signifie pas qu'elles doivent être dirigées vers l'alpha-francisation. Une personne immigrante peut éprouver des difficultés d'apprentissage sans pour autant répondre au critère de faible scolarité (moins de 9 années de scolarité) préalable à l'alpha-francisation.

Les personnes participantes à ces discussions constatent que le statut d'immigration d'une personne immigrante peut limiter l'accès à certains services. Par exemple, un élève réfugié qui termine un parcours en alpha-francisation ne pourra pas poursuivre son parcours en alphabétisation à la formation générale des adultes (FGA) en raison de son statut de réfugié.

Les personnes participantes à ces discussions soulignent par ailleurs que le personnel enseignant en alpha-francisation est appelé à intervenir dans un contexte d'absence de services (orthopédagogue, etc.) permettant de classer les élèves selon leur rythme ou leurs difficultés d'apprentissage. Dans les circonstances, le personnel enseignant ne sait pas comment réagir en présence de ces élèves ni comment nommer leurs réalités.

Le fait est que les personnes inscrites en alpha-francisation n'ont pas accès à des démarches permettant de dépister les troubles d'apprentissage, notamment ceux qui sont d'ordre neurologique. Il apparaît donc difficile de diriger ces élèves vers les bonnes classes. Certaines personnes participantes à ces discussions comparent même l'alpha-francisation à un "fourre-tout" où se retrouvent des personnes qui n'y ont pas leur place. Les personnes en alpha-francisation ont souvent besoin de soutien psychosocial et elles pourraient bénéficier de l'aide d'une travailleuse ou d'un travailleur social.

⁵ Martin, A. et T. Zerdani (2018). *Mieux connaître les populations immigrantes desservies afin de mieux les accompagner dans le Sud-Ouest de Montréal*, microrecherche, Comité d'éducation des adultes de la Petite-Bourgogne et de Saint-Paul (CEDA), novembre 2018. [En ligne] <https://drive.google.com/file/d/1A6kio0dEyBdbCJvaBvofkON3R5rm2vzW/view> (Consulté le 1^{er} juillet 2020.)

Les personnes participantes à ces discussions soulignent finalement l'importance de voir la personne immigrante apprenante dans une approche globale et d'adopter une approche d'intervention de type communautaire.

Ce qu'il faut retenir

On retrouve de nombreux profils de personnes apprenantes en alpha-francisation et les réalités éducatives de ces personnes apparaissent être méconnues. Dans les circonstances, les intervenantes et les intervenants concernés se font des interprétations différentes des besoins et des difficultés d'apprentissage des personnes immigrantes en alpha-francisation.

Les besoins éducatifs des personnes immigrantes en alpha-francisation sont diversifiés, mais elles ont peu accès aux services permettant de mieux comprendre leurs difficultés d'apprentissage ou aux adaptations permettant de surmonter ces difficultés.

On note une confusion entre les différents services de francisation offerts au Québec ainsi qu'un manque d'harmonisation entre ces différents services. Il y a aussi une confusion entre les raisons qui font que certaines personnes immigrantes s'inscrivent en commissions scolaires et d'autres en centres communautaires.

Ces éléments de contexte ont des impacts sur les personnes immigrantes en alpha-francisation et ce secteur de l'éducation des adultes souffre d'une très grosse connotation négative.

Pour aller de l'avant

Afin d'aller de l'avant, les personnes participantes à ces discussions soulignent l'importance de dresser le profil des élèves en alpha-francisation, d'ajouter des services (orthopédagogie, orthophoniste, etc.) permettant de répondre à leurs besoins spécifiques et de mettre en œuvre des mesures adaptatives.

Par exemple, il est essentiel d'offrir des services de soutien aux élèves de francisation qui éprouvent des difficultés réelles (ex. souvent linguistique, mise à niveau à l'oral ou à l'écrit, etc.) plutôt que de les transférer en alpha-francisation dans l'ignorance de leur situation.

Afin de classer les apprenants dans le bon programme (alpha-francisation ou alphabétisation), il faudrait ouvrir des programmes à tous, peu importe leur statut d'immigration.

Ou devrait pouvoir reconnaître seulement le niveau oral (compréhension et production) pour les élèves d'alpha-francisation afin qu'ils puissent déposer leur demande pour obtenir la citoyenneté canadienne.

On recommande la création d'un site de partage d'outils et de pratiques propres à l'alpha-francisation.

On recommande également de développer une formation de niveau universitaire qui s'adresserait aux enseignants et aux enseignants qui se destinent à l'alpha-francisation.

L'alpha-francisation au Québec

Journée d'étude, mercredi 11 mars 2020

RAPPORT DE DISCUSSION

Sujet de discussion

B2 – L'impact des politiques et du financement sur l'accessibilité aux services et au soutien

Organisations participantes

Seize personnes provenant de onze organisations ont participé à cette discussion.

- CS de Montréal (CSDM)
- CS Marie-Victorin (CSMV)
- Université de Montréal (UdeM)
- Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ)
- Comité d'éducation populaire de la Petite-Bourgogne et de Saint-Henri (CÉDA)
- Centre de lecture et d'écriture (CLÉ)
- Centre NA Rive
- Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF)
- Centre de ressources éducatives et communautaires pour adultes (CRÉCA)
- Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES)

Éléments clés

Les personnes participantes à cette discussion ont dressé un portrait des politiques et des sources de financement (fédérales et québécoises) qui ont un impact sur l'accessibilité aux services de francisation et le soutien offert à ce titre aux personnes immigrantes.

L'influence du gouvernement fédéral en matière de francisation se fait sentir à travers le Centre des niveaux de compétences linguistiques canadiens (CNCLC). La mission de cet organisme normatif pancanadien est d'établir les *niveaux de compétence linguistique canadiens* (NCLC) qui sont à atteindre pour obtenir la nationalité canadienne. Le niveau 4 à l'oral est nécessaire pour avoir accès à la citoyenneté. Le Québec a produit une échelle de niveau de compétences en français adaptée à partir de l'échelle à 12 niveaux du fédéral.

Au Québec, de nombreux ministères ont pour mission de faire de la francisation. Cependant, ces ministères n'agissent pas de concert et ne suivent pas de programme-cadre permettant de mieux coordonner leurs actions. Un tel programme est en cours d'élaboration. Il serait prêt à l'horizon de 2023.



La francisation au Québec comporte donc plusieurs portes d'entrée, dont le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI), le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) et le ministère du Travail, de l'Emploi et de Services sociaux (MTESS). L'absence de programme-cadre et de coordination centralisée des efforts de francisation ont contribué à l'instauration d'un climat de compétition entre certains ministères. C'est notamment le cas du MIFI, qui reçoit les transferts fédéraux dédiés à la francisation, et du MÉES, dont le programme éducatif prévoit l'offre de cours en francisation.

Le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) est une des portes d'entrée pour les services en lien avec l'alpha-francisation. L'action du ministère est centrée sur l'atteinte des 8 premiers niveaux de l'échelle fédérale. L'alpha-francisation se fait par l'intermédiaire du programme de francisation des personnes immigrantes adultes (FIPA) qui couvre les 4 premiers niveaux de l'échelle fédérale. Les cours donnés par le MIFI sont généralement dispensés par des formatrices et des formateurs à l'emploi du ministère qui se rendent dans d'autres organismes, notamment des groupes populaires de francisation. Depuis quelques années (4 ou 5 ans), le MIFI exige des brevets d'enseignement de son personnel enseignant. En alpha-francisation, la durée des cours couvre 4 blocs de 11 semaines.

Les adultes qui suivent des cours de francisation à temps plein offerts par le MIFI bénéficient de différentes formes de soutien : 185 \$ par semaine, 20 \$ par semaine pour le transport et 25 \$ par jours pour des services de garde (remboursable après un mois). Les adultes à temps partiel ont droit à 15 \$ par jour pour chaque bloc de 3 heures de cours et une allocation de frais de garde de 9 \$ par jour. Les personnes réfugiées ont accès à la francisation, mais n'ont pas droit à ce type de soutien : elles peuvent cependant recevoir d'autres formes de soutien (prestations de sécurité du revenu ou d'Emploi-Québec).

Parallèlement au MIFI, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) offre des services de francisation dans les commissions scolaires ainsi qu'aux niveaux collégial et universitaire. Les services de francisation financés par le MÉES couvrent les 8 premiers niveaux de l'échelle fédérale. Il est possible pour un établissement de développer des cours pour des niveaux plus élevés.

La francisation dans les commissions scolaires est l'un des services d'enseignement de la formation générale des adultes (FGA). Ce service de la FGA est généralement gratuit, comme le prévoit la Loi sur l'instruction publique du Québec. Cependant, la gratuité scolaire ne s'applique pas à tous les statuts d'immigration. Les services d'alpha-francisation offerts dans les commissions scolaires ne s'inscrivent pas dans le cadre du programme du ministère.

Au niveau collégial et universitaire, la francisation est offerte par des formateurs du MIFI moyennant une entente entre ce ministère et les institutions. Les cégeps peuvent offrir des cours d'alpha-francisation (FIPA) et de francisation (FIA). Les universités n'offrent que des cours de francisation (FIA) et ces cours sont souvent orientés vers l'exercice d'une profession ciblée.

Finalement, le ministère du Travail, de l'Emploi et de Services sociaux (MTESS) offre également des services de francisation. Ces services sont assurés par des organismes d'aide aux personnes immigrantes et des groupes populaires d'alphabétisation. Les groupes populaires d'alphabétisation reçoivent uniquement un financement à la mission du MTESS.

Depuis l'été 2019, les personnes immigrantes qui sont au Québec depuis plus de 5 ans peuvent désormais participer à des cours de francisation. Auparavant, des restrictions limitaient l'accès aux services de francisation pour ces personnes. Par ailleurs, le MIFI a procédé à une uniformisation du soutien financier offert aux personnes en francisation à temps plein depuis le 1^{er} juillet 2019.

Un programme-cadre pour la francisation est en cours d'élaboration au Québec. Attendu pour l'horizon de 2023, ce programme-cadre permettrait d'unifier les différentes façons de faire (selon les ordres d'enseignement) tout en proposant un guichet unique MIFI-MÉES-MTESS.

Finalement, les personnes participantes à la discussion ont souligné l'importance de fournir une information sur la francisation qui soit claire et rédigée en langage simple afin de favoriser une compréhension maximale chez les personnes immigrantes.

Ce qu'il faut retenir

Comme éléments à retenir de cette discussion, les personnes participantes retiennent l'importance de centraliser l'accès aux services de francisation en un seul point d'entrée, tout en préservant la diversité des acteurs qui offrent des services à ce titre. Un seul ministère devrait gérer toute la francisation au Québec, ce qui mettrait fin aux conflits entre le MIFI et le MÉES.

La création d'un guichet d'entrée unique ne devrait pas limiter la possibilité pour les personnes immigrantes de choisir le lieu de formation où elles souhaitent être francisées. Il est par ailleurs nécessaire de faire preuve de plus de souplesse dans les modalités d'accès aux services de francisation.

Il apparaît également essentiel de s'attaquer aux problèmes suivants :

- garantir un soutien financier à tous les adultes qui reçoivent des services de francisation, notamment en assurant la gratuité des services de halte-garderie;
- accroître le soutien accru aux organismes d'alphabétisation populaire;
- lutter contre la pauvreté, notamment avec l'imposition d'un revenu minimum garanti;
- ajouter au moins 2 niveaux de compétences au programme de francisation des personnes immigrantes adultes (FIPA) et allonger par conséquent la durée de la période d'apprentissage de 22 semaines; et
- favoriser l'embauche de formatrices et de formateurs par le MIFI.

Pour aller de l'avant

Pour aller de l'avant, les personnes participantes soulignent l'importance des éléments suivants :

- élargir le financement de la francisation et l'étendre au-delà du niveau 8 comme c'est le cas actuellement;
- soutenir les adultes qui participent à ces cours en leur offrant notamment accès à des haltes-garderies gratuites;
- répondre aux exigences de financement de base des organismes qui offre des cours d'alpha-francisation;
- s'attaquer à la pénurie de main-d'œuvre qui limite l'offre de formation de base en alpha-francisation;
- rendre publique la structure de l'alpha-francisation;
- centraliser l'accès à la francisation et l'alpha-francisation, tout en assouplissant les modalités d'accès et en préservant la diversité des acteurs qui offrent ces services.

L'alpha-francisation au Québec

Journée d'étude, mercredi 11 mars 2020

RAPPORT DE DISCUSSION

Sujet de discussion

B3 et B4 – Les pratiques efficaces en alpha-francisation : processus, méthodes, gestion et enseignement des groupes multiniveaux

Organisations participantes

Neuf personnes provenant de huit organisations ont participé à la discussion B3.

- CS de Montréal (CSDM)
- CS de la Capitale (CSDC)
- CS de Laval
- CS des Mîles îles (CSSMI)
- ACCESS Brossard, CS Riverside
- Collège Frontière
- Fédération autonome de l'enseignement (FAE)
- Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA)

Par ailleurs, onze personnes provenant de trois organisations ont participé à la discussion B4.

- CS de Montréal (CSDM)
- CS de Laval
- CS des Phares

Éléments clés

Les personnes participantes à ces deux discussions ont abordé le même sujet, nous avons donc consigné leurs propos dans un seul et même rapport.

Ces personnes participantes ont dans un premier temps dressé un portrait des pratiques qui s'avèrent les plus efficaces avec les personnes inscrites en alpha-francisation. Elles ont notamment cité l'importance de développer l'autonomie des personnes inscrites en alpha-francisation, de miser pour ce faire sur le développement de la capacité d'apprendre des personnes immigrantes, de leur montrer comment être des personnes apprenantes.

Il est en effet facile d'imaginer que les personnes immigrantes inscrites en alpha-francisation aient eu peu de chances dans leur pays de développer des stratégies d'apprentissage efficaces. Par ailleurs, il

apparaît important de les aider à développer, dans le nouveau lieu d'apprentissage que constitue une classe d'alpha-francisation au Québec, des stratégies d'apprentissage qui soient tout à la fois adaptées à leurs besoins d'apprentissage et à l'enseignement qu'elles vont recevoir.

Cet effort d'adaptation peut être étendu à la plupart des aspects de l'enseignement en alpha-francisation. À ce titre, les personnes participantes à ces discussions citent l'importance d'adapter le vocabulaire utilisé en fonction des personnes apprenantes, de partir du connu de ces personnes pour initier l'apprentissage et de leur permettre de créer leur propre matériel pédagogique et même leur propre savoir.

Les personnes participantes à ces discussions citaient également l'importance de miser sur le comportement en classe afin de maximiser les possibilités d'apprendre. Le comportement de la personne immigrante qui apprend à apprendre ainsi que celui des enseignantes et des enseignants. À ce titre, l'ouverture, la patience et la créativité sont citées comme des qualités essentielles.

Comme autres pratiques porteuses, les personnes participantes à ces discussions citent :

- la rétroaction et la valorisation du potentiel : les personnes en alpha-francisation sont généralement très sensibles à la rétroaction de l'enseignante ou de l'enseignant; il peut être également très bénéfique de valoriser leurs acquis et les apprentissages qu'elles réalisent chaque jour;
- le recours à la méthode de la découverte ou à des stratégies heuristiques, notamment afin de valoriser les savoirs des personnes;
- la distribution graduelle et le modelage de l'enseignement, en s'appuyant sur une connaissance des savoirs et des acquis de chaque personne apprenante;
- la variation, la répétition et la réutilisation des contenus afin de stimuler l'apprentissage;
- la mise en place de routines pour favoriser l'autonomie des personnes apprenantes;
- la métacognition, c'est-à-dire la prise de conscience de la personne apprenante des stratégies d'apprentissage qui fonctionnent avec elle, comme moyen de faciliter le transfert des acquis;
- l'efficacité de différentes techniques faisant appel à la gestuelle, aux repères visuels, au mime ou à l'apprentissage par le jeu.

Pour les personnes participantes à ces discussions, il apparaît également prometteur d'amener la personne apprenante à réaliser certaines activités, comme écrire un journal de bord où elle notera des thématiques qui l'intéressent ou des problèmes qui la préoccupent, réaliser des travaux en équipe, notamment des dictées, écrire la version finale d'un travail au tableau, poser des questions, etc.

Concernant les groupes multiniveaux (composés de personnes apprenantes dont les niveaux de compétences en alphabétisation et en francisation sont différents), les personnes participantes à ces discussions expliquent qu'il peut être difficile de suivre à la lettre un programme de formation. Dans ce contexte, ces personnes participantes suggèrent de simplifier la matière quand c'est possible, de recourir au jumelage et au pairage, d'orienter l'enseignement vers des objets d'apprentissage, de réaliser des activités en groupe et de différencier les tâches que doivent accomplir chaque personne apprenante.

Ce qu'il faut retenir

Comme élément à retenir de ces discussions, les personnes participantes notent l'importance de formuler des attentes réalistes par rapport aux personnes apprenantes; d'être patiente avec elles, de contribuer à la valorisation de leur estime de soi et de ne pas s'attendre à des résultats observables à court terme, notamment dans le but de valider le choix des stratégies d'enseignement.

Les personnes participantes citent également l'importance de la rétroaction, de l'adoption de stratégies d'apprentissage adéquates, du comportement en classe et de la mise en œuvre de routine. Il apparaît également essentiel de moduler l'enseignement en fonction des acquis des personnes apprenantes, tout en prenant soins répéter, de réutiliser et de varier le contenu de formation.

Les personnes participantes citent finalement la réalisation d'activités sensorielle et l'utilisation de supports visuels qui viendront garnir les murs de la classe.

Pour aller de l'avant

Pour aller de l'avant, les personnes participantes à ces discussions ont souligné l'importance de développer une formation axée sur les démarches d'enseignement propres à l'alpha-francisation, sur le profil des élèves et l'impact pour la salle de classe.

Elles ont également souligné l'importance de créer des lieux d'échange (de pratiques, d'outils et autres) qui seraient destinés aux enseignantes et aux enseignants d'alpha-francisation. Les personnes participantes à ces discussions citent en exemple les lieux de partage suivants :

- la plateforme en ligne "**Les Après-cours FGA**" [<https://aprescours.ticfga.ca/>], qui regroupe quatorze communautés de pratique destinées au personnel de la formation générale des adultes (dont une communauté Francisation);
- les ressources en ligne et le matériel à partager mis à la disposition des enseignantes et des enseignants d'alpha-francisation par le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF).

RÉFÉRENCES

ICÉA (2013). *Nos compétences fortes*, Manuel d'animation, Institut de coopération pour l'éducation des adultes, Montréal, 178 p.

UNESCO (2004). *La pluralité de l'alphabétisation et ses implications en termes de politiques et programmes*, document d'orientation du secteur de l'éducation de l'UNESCO, UNESCO, Paris, 32 p. [En ligne] <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246f.pdf> (Consulté le 10 mars 2020.)

MIFI (2020). « Programmes de francisation et d'aide financière - Personnes immigrantes », site Internet du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI), page mise à jour le 27 février 2020. [En ligne] <http://www.mifi.gouv.qc.ca/fr/programmes.html> (Consulté le 14 juillet 2020.)

Légis Québec (i-13.3, r. 9, 2020). « Régime pédagogique de la formation générale des adultes », *Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3, a. 448)*. Section 1, services de formation, article 11, mise à jour du 1^{er} mars 2020. [En ligne] <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/i-13.3,%20r.%209> (Consulté le 14 juillet 2020.)

MÉES (2015). *Programme d'étude Francisation, domaine des langues*, Formation générale des adultes, Gouvernement du Québec, 2015, 300 p. [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 14 juillet 2020.)

CDEACF. « L'alpha-francisation », dossier sur l'alpha-francisation, site Internet du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF). [En ligne] <http://cdeacf.ca/dossier/alpha-francisation> (Consulté le 1^{er} octobre 2020.)