

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**LE PROCESSUS D'INTÉGRATION AU QUÉBEC PAR LA FRANCISATION : LES
OBSTACLES ET FACILITATEURS POUR LES NOUVEAUX ARRIVANTS**

**ESSAI PRÉSENTÉ COMME
EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

PAR

MARIE-PIER BOIVIN

FÉVRIER 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Estibaliz Jimenez

Prénom et nom

Directrice de recherche

Comité d'évaluation :

Estibaliz Jimenez

Prénom et nom

Directrice de recherche

Georgia Vrakas

Prénom et nom

Évaluateur

Résumé

Le Québec accueille chaque année des milliers des nouveaux arrivants de nationalités et statuts divers. Il est attendu d'eux non seulement de s'installer et s'intégrer, mais pour ce faire, l'apprentissage de la langue nationale, soit le français, ressort comme point d'honneur. Cette recension des écrits vise donc à documenter ce qui joue un rôle dans l'apprentissage de la langue d'un pays d'accueil afin d'explorer le processus de francisation des nouveaux arrivants au Québec. Pour ce faire, 11 articles ont été retenus et ont permis de dégager des obstacles et facilitateurs à l'apprentissage de la langue d'un pays d'accueil. Ces facteurs, une fois appliqués au contexte québécois, permettent des réflexions intéressantes sur les avenues à envisager pour une meilleure adaptation et intégration des nouveaux arrivants au pays par le biais de la francisation.

Table des matières

Résumé.....	ii
Liste des tableaux et figures.....	v
Remerciements.....	vi
Introduction.....	1
Immigration au Québec	1
Intégration au Québec	3
Défis d'intégration et d'adaptation des nouveaux arrivants.....	5
Francisation	7
Le rôle du psychoéducateur en milieu scolaire en contexte multiculturelle	9
Définition des concepts clés.....	11
Immigrant	12
Intégration	12
Apprentissage d'une langue seconde	12
Objectifs.....	13
Méthode	13
Critères d'inclusion	13
Critères d'exclusion.....	14
Figure 2	15
Résultats.....	16
Description des articles retenus.....	16
Synthèse des résultats	17
Motivation	17
Échanges sociaux dans la langue seconde.....	18
Être actif dans l'apprentissage de la langue.....	18
Caractéristiques sociologiques	19
Difficultés psychologiques	20
Stress associé à la pratique de la langue seconde	20
Autres facteurs jouant un rôle sur l'apprentissage d'une langue seconde	21
Discussion.....	22

Appréciation des études	22
Applicabilité au Québec	23
Retombées des résultats	25
Conclusion	28
Références.....	29
Appendice A	34
Appendice B.....	36

Liste des tableaux et figures

Figures

Figure 1. Le système d'intervention graduée.....	10
Figure 2. Diagramme de flux.....	15

Remerciements

Je tiens premièrement à remercier tout particulièrement et sincèrement ma directrice de recherche, Mme Estibaliz Jimenez, pour son soutien, ses conseils et sa patience dans ce processus académique. Mme Jimenez a su faire preuve de compréhension et s'est montré une guide hors pair, réfléchie et pertinente. Elle a su croire en moi dans les moments de doutes et a su être juste dans ses critiques pour me permettre d'atteindre mes objectifs et me rapprocher de l'obtention de ce titre tant souhaité de psychoéducatrice.

J'aimerais aussi prendre le temps de remercier le personnel de la bibliothèque, tout particulièrement Mme Marjorie Bilodeau. Ils ont fourni de l'aide technique essentielle en début de recherche et se sont montrés disponibles et à l'écoute, peu importe les besoins exprimés.

Pour finir, merci à mon entourage, ma famille et mes amis. Merci d'avoir cru en moi malgré les embûches et les doutes, merci de votre patience et surtout, merci de votre support. Ma carrière scolaire m'aura amené plusieurs défis et je m'estime chanceuse d'avoir pu les vivre avec vous à mes côtés. Cela me donne de la confiance et de la détermination pour relever mes défis professionnels comme future psychoéducatrice.

Introduction

La diversité et l'immigration font partie du paysage québécois depuis sa fondation même et l'identité québécoise est donc empreinte de la richesse qu'ont amenée ces différences au fil des années (Gouvernement du Québec, 2015). Cependant, l'organisation gouvernementale entourant l'accueil et l'intégration des nouveaux arrivants a dû s'adapter à de nombreux mouvements sociaux et politiques pour être ce qu'il est aujourd'hui (Paquet, Deschamps-Band et Garnier., P.18, 2022). À ce jour, le gouvernement du Québec permet la mise en place de plusieurs ressources favorisant l'intégration des nouveaux arrivants par le biais du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI)¹. Parmi ces ressources figurent les services de francisation, s'affichant comme un élément essentiel de l'intégration au Québec (Gouvernement du Québec, 2024d). Cette approche est sans surprise puisque l'apprentissage de la langue dominante du pays d'accueil a été prouvé par plusieurs études comme étant un élément clé de l'intégration, que ce soit pour trouver un emploi, socialiser ou diminuer l'isolement (Ives et al., 2022; Wilkinson et Garcea, 2017; Nawyn et al., 2012). Cependant, cela ne se fait pas sans embûches pour les nouveaux arrivants qui rencontreront généralement de multiples défis au cours de cet apprentissage.

Immigration au Québec

Tout d'abord, il est pertinent pour situer cet essai de faire un bref portrait du fonctionnement de l'immigration au Québec. L'immigration est un sujet de recherche complexe vu la diversité dans les exigences administratives et les procédures de recrutement à travers le monde, et parfois aussi à l'intérieur d'un même pays. C'est le cas du Canada, où les gouvernements fédéral et provincial possèdent chacun leurs compétences et responsabilités face aux nouveaux arrivants qui viennent s'installer sur le territoire². Le cas de la province de Québec diffère également des autres provinces du Canada, en vertu de *l'Accord Canada Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains*, il s'agit de la province ayant le plus de

¹ « La mission du Ministère est de sélectionner les personnes immigrantes qui répondent aux besoins du Québec et de favoriser leur francisation, leur intégration et leur contribution à la prospérité du Québec » (MIFI, 2024, paragr.1)

² Suite à *l'Accord Canada Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains* rendue en 1991

responsabilités et d'autonomie en matière d'immigration au pays (Bachellerie et al., 2020). En effet, en vertu de l'Accord, le fédéral possède toutes les responsabilités en ce qui a trait à l'admission des statuts d'immigration (citoyenneté, résidence permanente ou temporaire, etc.), ainsi que tout ce qui concerne la réunification familiale. Tandis qu'il en revient à la province de Québec de fixer ses propres objectifs d'immigration, de sélectionner elle-même ses critères de sélection pour les immigrants économiques et les réfugiés et sera aussi pleinement responsable de tout ce qui touche l'accueil et l'intégration des nouveaux arrivants (Gouvernement du Québec, 1991). Québec est donc responsable de déployer les ressources nécessaires afin de favoriser une installation et une intégration réussie des nouveaux arrivants. Ces responsabilités concernent plus précisément une obligation d'offrir des services de référence, d'orientation et de service-conseil pour les nouveaux arrivants, des services visant l'intégration au marché du travail, une aide financière pour ceux dans le besoin et, pour finir, des services de francisation (Bachellerie et al., 2020). Il est du ressort du MIFI d'assurer l'actualisation de ces responsabilités au Québec (Gagnon et Dion, 2018). Une bonne partie de ce travail est possible grâce à la redistribution budgétaire faite par ce ministère, entre autres vers les organismes communautaires travaillant auprès des immigrants, les municipalités, ainsi que les ententes avec d'autres ministères, comme celui de l'éducation ou de l'emploi. De cette façon, les différents services visant l'installation, l'intégration, l'insertion professionnelle et la francisation sont rendus possibles et accessibles aux nouveaux arrivants à travers la province (Gagnon et Dion, 2018; Bachellerie et al., 2020).

Au Canada, la *Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés*³ encadre les arrivées des différentes personnes entrant au pays, ainsi que leurs droits et leurs statuts. Il existe deux catégories de statuts à l'intérieur desquelles les différents types d'immigration prennent place, il s'agit des statuts temporaires et permanents. Les statuts de résidents temporaires sont généralement accordés aux travailleurs temporaires et aux étudiants étrangers et sont conditionnels à leur occupation. Les statuts de résidents permanents sont quant à eux accordés à trois catégories d'immigration différentes. On y retrouve les immigrants économiques, qui se sous-divisent également en cinq catégories, c'est-à-dire, les travailleurs qualifiés, les aides

³ *Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés* (L.C. 2001, ch. 27)

familiaux résidants, les entrepreneurs, les travailleurs autonomes et les investisseurs. Ensuite, la catégorie du regroupement familial, où un citoyen ou résident permanent peut parrainer un membre de sa famille pour son installation au Canada. Finalement, la catégorie pour des raisons humanitaires, comprenant les demandeurs d'asile, les personnes réfugiées et les personnes à protéger. Il existe encore une fois des sous-catégories à l'intérieur de ce type de catégorie. Une personne réfugiée peut donc être prise en charge par l'état, être parrainée, être reconnue sur place ou être admise en raison du besoin de protection.

Au Québec, selon les données du MIFI de 2019, 57% des immigrants sélectionnés avaient un statut d'immigrants économiques, ce qui signifie qu'ils ont été sélectionnés suite à la démonstration de leurs capacités de contribution aux besoins économiques du pays d'accueil. Les autres arrivants sont donc beaucoup moins nombreux, à raison de 23,9% pour la catégorie du regroupement familial et 19,1% pour la catégorie des réfugiés ou autres (catégorie humanitaire). En 2023, ce serait entre 49 500 et 52 500 immigrants qui seraient attendus au Québec. La majorité d'entre eux se dirigent généralement vers Montréal à raison de 76,1 %, contrairement à 5,6% qui s'établissent à Québec. Le reste se dirige dans les différentes régions de la province, entre autres dues aux politiques de régionalisation de l'immigration. De plus, sur le nombre total d'immigrants accueillis au cours de l'année, si l'on se fie aux données de 2019, environ 20,6% ne parlent ni anglais ni français (MIFI, 2019). En général, les catégories d'immigration présentant le taux le plus faible de connaissance du français à l'arrivée sont les personnes réfugiées ou issues du regroupement familial (Gagnon et Dion, 2018). Ce seront donc ces catégories des nouveaux arrivants qui seront davantage concernés par les cours de francisation, disponibles un peu partout dans la province.

Intégration au Québec

L'intégration au pays d'accueil peut être vécue différemment selon chaque immigrant. Certains éléments sont cependant démontrés comme pouvant être des indicateurs de réussite de l'intégration suite à l'arrivée, soit la langue, l'emploi, le logement, les contacts sociaux ou culturels, et bien d'autres (Ager et Strang, 2008; Hynie et al., 2016). Par contre, nombreux sont

aussi les facteurs qui peuvent aider ou nuire à l'acquisition de ces éléments (Ager et Strang, 2008). Faisant de l'intégration un processus avec plusieurs facettes et plusieurs acteurs qui ne peut reposer uniquement sur les épaules d'un individu (Grisales et al., 2016).

Toutefois, les moyens et facilitateurs pour s'intégrer ont souvent comme point de départ l'usage de la langue du pays d'accueil, créant ensuite un effet domino sur les opportunités d'échanges. Par exemple, les personnes apprenant rapidement les langues auront de meilleures opportunités d'interactions et d'implications dans leur nouvel environnement, faisant en sorte qu'elles perfectionneront leur acquisition langagière, leurs contacts sociaux et leurs opportunités d'emplois. Créant ainsi de meilleurs repères et encore davantage d'opportunités d'échanges (Adamuti-Trache, 2013; Hynie et al., 2016). Cependant, ceux arrivant avec des difficultés physiques ou psychologiques qui impactent soit l'apprentissage de la langue, les opportunités d'emplois, la stabilité résidentielle ou autres, vont se placer, à l'inverse, dans une chaîne de conséquences négatives. Cela nuira à leurs opportunités d'échanges dans les différents contextes disponibles dans la communauté d'accueil, ayant des impacts à leur tour sur le perfectionnement de la langue, le développement économique, la création d'un réseau social et d'un sentiment d'appartenance au pays d'accueil (Adamuti-Trache, 2013; Hynie et al., 2016). C'est donc pour enclencher une trajectoire positive plutôt que négative et favoriser une intégration réussie que les ressources mises à la disposition des nouveaux arrivants en francisation sont essentielles.

D'autant plus qu'au Québec, aux yeux du gouvernement, pour être intégré, il semble primordial de parler français. En effet, le premier point de la page internet officielle du gouvernement du Québec *s'installer et s'intégrer au Québec* stipule au haut de ses valeurs le fait d'être une société francophone (Gouvernement du Québec, 2024d, paragr. 1). Cela peut sembler être une attente logique si on se fie à la démonstration scientifique des bienfaits que la maîtrise de la langue d'accueil peut avoir sur l'intégration et le bien-être des nouveaux arrivants (Ives et al., 2022; Nawyn et al., 2012; Wilkinson et Garcea, 2017). Cependant, le Québec utilise ses compétences en matière d'immigration pour assurer sa dominance démographique ainsi que son identité francophone face au reste du Canada (Gouvernement du Québec, 2015). Mettant ainsi au

premier plan la francisation comme outil d'intégration à la société québécoise. La langue agit donc comme un critère de sélection et comme une attente identitaire claire suite à l'arrivée au pays. Cependant, si cette attente gouvernementale est si importante, la question sur l'adéquation des moyens et outils proposés par le gouvernement pour apprendre le français semble s'imposer.

Défis d'intégration et d'adaptation des nouveaux arrivants

L'immigration est sans équivoque un processus psychologiquement laborieux parsemé de défis (Dongier et al., 2007). Chaque individu vivra différemment cette adaptation au pays d'accueil, indépendamment de son statut d'immigration ou du vécu dans son pays d'origine, mais de nombreux défis seront tout de même communs dans la population immigrante. Dès leur arrivée au pays, les nouveaux arrivants entrent généralement dans *la phase d'installation* où, en plus de devoir débuter la création de nouveaux repères, ils doivent s'investir dans de multiples démarches d'établissement, que ce soit l'inscription des enfants à la garderie ou à l'école, la recherche de logement, la recherche d'emplois, l'accès à des soins de santé, l'inscription à des programmes de formation ou de francisation, l'achat de biens nécessaires, l'organisation financière, etc. (Bachellerie et al., 2020; Deville-Stoetzel et al., 2012; Grisales et al., 2016). Pour certaines personnes, ces démarches ont débuté avant leur arrivée, mais pour d'autres, surtout pour ceux qui vivent une immigration forcée ou irrégulière, comme c'est le cas des demandeurs d'asile et réfugiés, elles seront précipitées dans les premières semaines suivant l'arrivée et peuvent s'étendre sur quelques années (Grisales et al., 2016). Ces démarches seront à elles seules couteuses en temps, en énergie et en stress, puisqu'elles sont directement liées à de nombreux besoins de base (Deville-Stoetzel et al., 2012).

Suite à l'installation, ou en juxtaposition, vient *la phase d'intégration*. Il s'agit d'un processus complexe et de longue haleine qui peut se retrouver perturbé par de nombreux éléments. D'une part, le choc culturel et la perte de repères et références culturelles peuvent amener à eux seuls leur lot de stresseurs psychologiques et amener plusieurs obstacles à l'adaptation des nouveaux arrivants (Dongier et al., 2007; Grisales et al., 2016). De plus, dépendamment du parcours migratoire et du vécu de la personne depuis leur départ du pays

d'origine, en particulier chez les réfugiés, le processus d'intégration peut être ralenti par le stress post-traumatique (en raison de la violence vécue dans le pays d'origine ou pendant la migration), l'anxiété, des maladies chroniques ou infectieuses, la barrière linguistique, l'isolement et la perte de leur réseau de soutien, la transformation des rôles familiaux, les difficultés de reconnaissance des diplômes d'études, des acquis et des compétences, etc. (Batista Wiese et al., 2009; Béji et Pellerin, 2010; Grisales et al., 2016). Ils peuvent également être ébranlés et vivre des remises en question dans leur identité, leurs habitudes de vie, leurs habiletés et leurs motivations dues au changement de contexte culturel et les nombreuses pertes qui y sont associées (Batista Wiese et al., 2009; Dongier et al., 2007; Grisales et al., 2016). Ces changements sont souvent difficiles à concilier et pourront finir par avoir, chez plusieurs, des impacts sur la santé mentale qui s'ajoutent à ceux déjà mentionnés. En effet, la personne pourra vivre des deuils en raison du déracinement, des sentiments d'échec au travers des différentes pertes de statuts, des crises existentielles face à la redéfinition de leur contexte familial et de vie, des états dépressifs réactionnels, une estime de soi affaiblie, un sentiment de compétence et d'autonomie amoindrie, un trouble de l'adaptation, etc. (Dongier et al., 2007). De plus, on ne peut pas négliger les enjeux de racisme et de discrimination pouvant être vécus au pays d'accueil (Pierre et Bosset, 2020). Malgré un effort dans les discours politiques et publics pour l'inclusion et le *vivre ensemble*⁴, la réalité des personnes racisées, c'est-à-dire les personnes qui risquent de vivre ou ont vécu du racisme, reste empreinte de ces enjeux, que ce soit de façon directe ou systémique (Pierre et Bosset, 2020). Il est possible de l'observer dans l'inégalité des chances socioéconomiques, l'accès aux soins de santé, le sentiment de sécurité, etc. (Pierre et Bosset, 2020). La discrimination et le racisme s'avèrent donc également des éléments qui affectent le bien-être et la santé mentale des immigrants à plusieurs niveaux (Kirmayer et al., 2011). Ils se doivent donc d'être pris en considération dans les défis rencontrés par les nouveaux arrivants, en plus de tous ceux

⁴ « Forme de cohésion et de solidarité sociales, de tolérance et de civilité reposant sur des liens qui se déploient sur le plan du vécu et du quotidien entre les individus des différents groupes ou catégories de personnes (âge, sexe, ethnie, etc.) d'une société. » (Office québécois de la langue française, 2009, paragr.1)

précédemment mentionnés. Bref, les défis sont multiples dans les processus d'installation et d'intégration et ils entraîneront des répercussions dans plusieurs sphères de la vie des nouveaux arrivants.

Francisation

La francisation est offerte sous différentes formes, et ce, dans différents points de services à travers la province. Elle est chapeautée par la branche gouvernementale provinciale du MIFI nommée *Francisation Québec*, qui se veut maintenant « l'unique point d'accès gouvernemental pour les services d'apprentissage du français » (MIFI, 2023, paragr.1). Les cours de français sont disponibles à temps partiel ou complet, en ligne ou par spécificité d'emplois et offrent différents niveaux, allant de débutant à intermédiaire (MIFI, 2023). La francisation s'organise et prend place dans différents secteurs d'activités. On retrouve donc les programmes de francisation principalement dans les centres de services scolaires, les universités, les cégeps, les organismes communautaires, en ligne, ainsi que des programmes spécialisés en entreprise (Gagnon et Dion, 2018).

Les règles d'admissibilité aux cours de francisation sont plutôt simples. Il s'agit en effet d'un service gratuit et accessible à toute personne de 16 ans et plus, née à l'extérieur du Canada et résidant au Québec, le tout, indépendamment de leur statut migratoire (Gouvernement du Québec, 2024b). Cependant, les places disponibles dans les différents points de services, ainsi que les niveaux de cours offerts et l'admissibilité au financement, peuvent venir compliquer l'accessibilité en fonction des besoins de l'élève. En premier lieu, l'élève sera évalué face à son niveau de français, il doit démontrer un niveau inférieur à 9 (échelle québécoise des niveaux de compétences en français) pour accéder aux cours de francisation financés par le gouvernement (Gagnon et Dion, 2018). L'élève sera ensuite placé dans une cohorte en fonction de la disponibilité des locaux, de son niveau de français et de son lieu géographique privilégié (Gouvernement du Québec, 2024c). Il est à noter que, parfois, les établissements ont des offres de cours limitées, faisant en sorte que ce ne sont pas tous les niveaux qui sont disponibles en tout temps dans tous les lieux géographiques (Gagnon et Dion, 2018). Par ailleurs, une fois

l'inscription approuvée, l'élève pourra être éligible à des allocations. Le gouvernement offre ces compensations dans un souci d'encourager l'apprentissage du français, cependant, elles ont plusieurs conditions. Tout d'abord l'allocation de fréquentation est accessible aux étudiants à temps plein et correspond à 230\$ par semaine (Gouvernement du Québec, 2024a). Par contre, elle est dépendante de l'assiduité scolaire et du statut (exclus les demandeurs d'asile) (Gagnon et Dion, 2018). Il n'est également pas possible de recevoir une autre aide financière du gouvernement en même temps que celle-ci, y compris l'aide financière pour le transport (Gouvernement du Québec, 2024a). Une aide financière pour la garde des enfants est aussi disponible sous forme de remboursement pour les élèves à temps partiel et complet (Gouvernement du Québec, 2024a). Pour finir, une aide financière pour le transport est disponible sous forme de 25\$ par semaine pour les élèves à temps partiel qui ne reçoivent pas de prestations gouvernementales (Gouvernement du Québec, 2024a). Un nouvel arrivant n'étant pas admissible aux allocations peut toutefois quand même fréquenter les cours de francisation.

Les cours de francisation offrent de nombreux avantages pour les immigrants. En plus d'être un facilitateur pour l'intégration au Québec de par l'apprentissage de la langue (Ives et al., 2022; Nawyn et al., 2012; Wilkinson et Garcea, 2017), les cours sont conçus pour également aborder des thèmes importants de la culture et de l'identité québécoise et être un espace de découverte des valeurs nationales et du marché du travail (Gouvernement du Québec, 2024c). Les professeurs sont en effet invités à aborder des thèmes essentiels à l'intégration pour animer leurs activités d'apprentissages. Selon le programme d'étude de francisation, les thèmes suggérés sont variés et divisés en trois sphères, soit les repères socioculturels, les compétences interculturelles et les valeurs communes (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2015). Ces trois sphères structurent donc différents thèmes pratiques et aidants à l'installation. Par exemple, l'habitation, où des éléments comme les types de logements, les habitudes de déménagements et les droits des locataires sont abordés, ou encore le monde du travail, où des éléments comme les relevés de paie, les principes de ponctualité et d'assiduité et l'égalité des droits sont abordés et bien d'autres encore (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2015). L'élève acquiert ainsi, par le biais de l'apprentissage de la langue, des repères liés à sa communauté d'accueil.

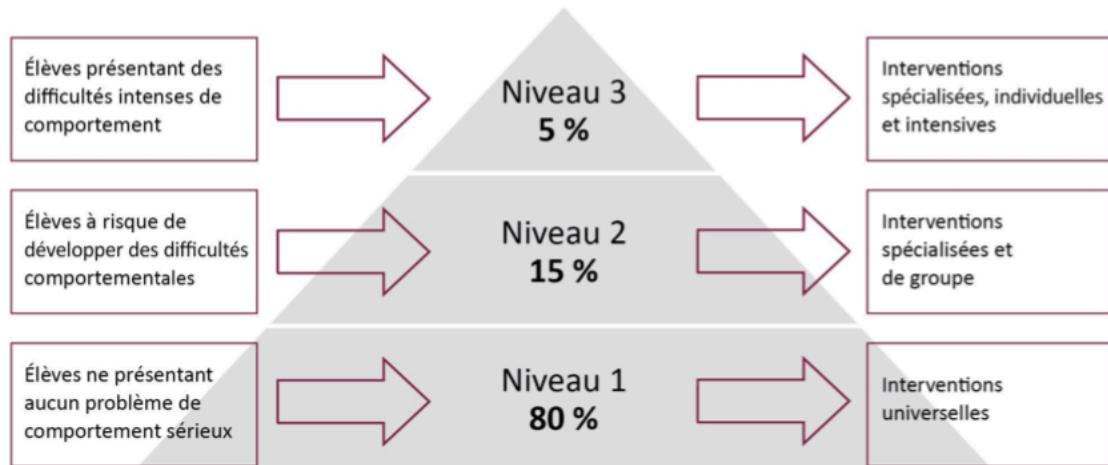
De plus, pour ce qui est de la composition des classes, les différentes catégories d'immigration peuvent toutes accéder à la francisation. Cependant, la majorité des élèves seraient arrivés en tant que réfugiés ou en réunification familiale (Nawyn et al., 2012). Bien qu'immigrer en soi compose son lot de défis et que plusieurs difficultés rencontrées par les réfugiés sont applicables à l'ensemble des immigrants, une immigration pour des causes humanitaires présente généralement davantage d'adversité due aux traumatismes des situations fuyies, au temps passé dans les camps, à l'immigration forcée, etc. (Grisales et al., 2016). Cela crée donc, comme présenté plus haut dans la section défis des nouveaux arrivants, un bassin d'élèves qui vivent simultanément les répercussions des difficultés d'installation et d'intégration (Grisales et al., 2016). Ainsi, le milieu scolaire qui accueille ces élèves se voit souvent confronté à des défis qui dépassent le simple apprentissage de la langue.

Le rôle du psychoéducateur en milieu scolaire en contexte multiculturel

Le milieu scolaire est un environnement qui a su intégrer rapidement la psychoéducation et mettre à profit l'expertise et la pertinence de cette profession. Malgré une diversité de cultures dans chacun des milieux, le rôle du psychoéducateur en milieu scolaire commence à être bien défini. En effet, selon L'Ordre des Psychoéducateurs et Psychoéducatrices du Québec (OPPQ), les grandes lignes de son mandat devraient inclure l'évaluation, l'intervention et le rôle-conseil dans le but de « favoriser l'adaptation optimale de l'élève dans son milieu de vie, c'est-à-dire dans son école » (OPPQ, 2022, p. 41). Ainsi, le psychoéducateur scolaire cherche à favoriser l'équilibre adaptatif de l'élève dans son école, qui s'avère être un environnement rempli de défis (OPPQ, 2022). Selon le cadre de référence du psychoéducateur en milieu scolaire, la majorité des institutions se fient sur le système d'intervention gradué où une importance est accordée à l'intervention de prévention, à l'intervention de groupe et à l'intervention individuelle (Figure 1). Permettant ainsi une diversité intéressante dans les moyens de rejoindre les élèves (OPPQ, 2022). De plus, comme le psychoéducateur fait partie intégrante de l'environnement de l'élève, il peut exercer ses compétences afin de moduler le milieu pour rétablir l'équilibre adaptatif de l'élève par, entre autres, le rôle-conseil auprès du personnel scolaire ou encore le vécu éducatif partagé

(OPPQ, 2022). Ainsi, le psychoéducateur est un atout pour les milieux éducatifs en tout genre de par la diversité de ses compétences et sa vision globale de la situation de l'élève dans son milieu.

Figure 1 : Le système d'intervention gradué



(OPPQ, 2022, p.46)

Les cours de francisation relèvent d'une activité d'apprentissage. Ils prennent donc place dans des milieux scolaires divers, comme mentionné plus haut. Soit des centres de services scolaires, des universités, des cégeps, des organismes communautaires ou des contextes plus atypiques, comme ceux des entreprises (Gagnon et Dion, 2018). Ils accueillent également un bassin d'élèves avec de multiples défis, résumés précédemment, qui se trouvent tous ou presque en processus d'adaptation (Grisales et al., 2016). Ceci dit, la francisation semble donc représenter un milieu cadrant dans les compétences et le mandat de la pratique psychoéducative en milieu scolaire.

Cependant, le professionnel pratiquant dans un milieu comme celui de la francisation doit le faire en étant conscient des défis supplémentaires et propres à l'intervention en contexte multiculturel. Si l'on veut assister à des résultats qui ont autant de sens pour l'aidé que pour l'aidant, il faut être prêt à ajuster et adapter les modèles d'intervention conventionnels, afin de créer des ponts entre les référents culturels de l'un et l'autre des partis (Hinse, 2016). Il faudra

que le professionnel prenne le temps de développer ses compétences interculturelles et de comprendre la réalité et le cadre réflexif de l'aidé, sans imposer le sien, afin de voir comment ils peuvent être complémentaires (Cohen-Emerique, 2016). Ces notions de dialogue et de négociation culturelle permettent d'être plus alerte aux malentendus et aux confusions qui peuvent s'immiscer sournoisement dans la communication en contexte multiculturel. Ils formeront les bases d'une alliance thérapeutique plus forte, sans jugements ni stéréotypes culturels (Cohen-Emerique, 2016; Cohen-Émérique, 1993; Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, 2013). Dans la relation thérapeutique en contexte multiculturel l'intervenant doit aussi rester alerte à son propre vécu. En effet, le choc culturel qui affecte plusieurs nouveaux arrivants peut aussi s'immiscer chez l'intervenant qui doit composer avec des cultures distinctes dans ses interventions (Cohen-Emerique, 2016). Il doit également être vigilant face aux notions d'impuissance et de trauma vicariant⁵ qu'il pourrait vivre de par la fréquence des récits traumatiques que porte la clientèle ayant vécu de l'immigration forcée (Dongier et al., 2007). Le professionnel qui souhaite travailler auprès de la clientèle en francisation se doit donc d'être soucieux et conscient de ces particularités dans sa pratique.

Définition des concepts clés

Ici, trois termes importants de cet essai sont clarifiés, soit immigrant, intégration et apprentissage d'une langue seconde. Cela vise à uniformiser la compréhension des concepts ainsi que leur signification dans les prochaines pages.

⁵ « nous parlons d'un traumatisme apparu chez une personne « contaminée » par le vécu traumatique d'une autre personne avec laquelle elle est en contact. Un traumatisme vicariant consiste donc en des changements dans sa propre expérience subis par toutes personnes travaillant avec des survivants de traumatismes, qui est exposée à leurs expériences et qui développe avec eux des rapports d'empathie » (Bouvier, 2019).

Immigrant

L'immigrant désigne la population cible de l'essai. En toute simplicité, si on se fie à l'Office québécois de la langue française, un immigrant désigne une « personne arrivant dans un pays étranger dans le but de s'y établir » (Office québécois de la langue française, 2019, paragr.1). Dans cet essai, il faut cependant ajouter une précision. La population ici étudiée se trouve en contexte de différence langagière, puisque nous mettons cette population en lien avec l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Un immigrant qui s'établit dans un pays étranger et qui parle déjà la langue officielle reste tout de même un immigrant par définition. Cependant, cette portion de la population n'est pas considérée dans le présent essai, puisqu'elle ne fréquenterait pas les cours de langue.

Intégration

Grisales et ses collaborateurs proposent une définition de l'intégration selon les balises proposées par la *Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes* (TCRI), un organisme de référence au Québec face à la défense des droits et la protection des immigrants. Selon eux, l'intégration se définit comme « un processus multidimensionnel (linguistique, économique, social, culturel, politique, religieux), bidirectionnel (engage les personnes réfugiées comme les membres et les institutions de la société), graduel, continu et individuel (selon le rythme et l'histoire de chacun) » (Grisales et al., 2016, p.50). Cette définition du concept cadre bien face à l'utilisation qui en est faite dans cet essai, puisqu'elle permet d'aborder l'intégration au sens large et de la positionner dans les nombreuses sphères qui la composent. C'est particulièrement important dans cet essai où on tente de mettre en relation une expérience humaine avec un outil institutionnel, comme celui de la francisation, et comprendre où sont les embûches pour l'atteindre.

Apprentissage d'une langue seconde

L'apprentissage d'une langue seconde peut être fait par n'importe quel individu, et ce, dans une variété de contextes. Cependant, dans le cadre de cet essai, il est question, comme il ressort dans les critères d'inclusion et d'exclusion plus bas, de l'apprentissage de la langue d'accueil

faite par les nouveaux arrivants. Il s'agit tout de même de l'apprentissage d'une langue seconde par une population ciblée, ici les immigrants, et d'une langue ciblée, ici la langue du pays d'accueil. Bien que cet essai cible précisément la francisation comme langue seconde des nouveaux arrivants au Québec, ce mot clé permet d'élargir la recherche aux pratiques des autres pays offrant des cours de langues officielles aux immigrants accueillis.

Face à ces trois mots clés, une problématique se dessine. La situation particulière du Québec fait ressortir l'apprentissage du français comme un élément crucial de l'intégration pour les immigrants. Cependant, vu la situation et les nombreux défis que doivent surmonter cette clientèle, il devient questionnant de savoir comment ils parviennent à traverser ce processus.

Cela nous amène à nous poser la question de recherche suivante, quels sont les éléments jouant un rôle dans le processus de francisation des immigrants en contexte d'intégration au Québec?

Dans ce cadre, l'hypothèse de cet essai est que de nombreux éléments peuvent impacter le processus de francisation des immigrants en contexte d'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Reste à savoir concrètement, selon la littérature, quels sont-ils ?

Objectifs

Cet essai a pour objectif général d'explorer le processus de francisation des nouveaux arrivants en contexte d'intégration au Québec. Il sera donc question, plus spécifiquement, de documenter les éléments jouant un rôle (facilitateurs ou obstacles) dans l'apprentissage d'une langue seconde, à l'occurrence, la langue d'un pays d'accueil pour cette clientèle. Le tout, afin d'appliquer les éléments dégagés au contexte spécifique québécois de la francisation pour les immigrants. Finalement, les résultats obtenus permettront ainsi de réfléchir sur des retombées possibles dans ce contexte, dont certaines psychoéducatives, et offrir de meilleures conditions d'intégration à cette population.

Méthode

Une recension des écrits a été effectuée pour documenter le processus d'acquisition d'une langue seconde pour les immigrants. Pour ce faire, une recherche documentaire électronique a été effectuée dans les bases de données Psychinfo, Éric et Érudit à l'aide de la combinaison de mots clés suivante dans le champ « abstract » : « Immigr* OR “nouve* arrivant*” OR “resident* permanent*” OR Newcomer* OR Refugee* OR Migrant* AND Integrat* OR Inclusi* OR accueil* OR accompagn* OR adaptation* AND Learning* OR francisation* OR “Apprentissage de langue*” OR “second language” OR second-language* OR “Language acquisition*” ». Suite à cette recherche, un bassin de 2058 articles a été dégagé, sur lequel il a été nécessaire d'appliquer des filtres de recherche pour mieux correspondre à l'objectif du présent essai. Ces derniers seront décrits dans la section des critères d'inclusion et d'exclusion.

Initialement, les mots clés englobant les notions de « facilitateurs » et d'« obstacles » à l'apprentissage de la langue n'ont pas été utilisés. Ces notions se sont présentées ultérieurement comme une façon de classer et faire ressortir les données intéressantes et pertinentes obtenues dans l'échantillon d'articles lors de son exploration. Une fois ces deux notions dégagées, une tentative ultérieure d'ajout dans la séquence de mots clés a été effectuée. Cependant, cela n'amenait pas de valeur ajoutée à l'équation de recherche, la rendant saturée.

Critères d'inclusion

Afin d'avoir un bassin d'articles pertinents, plus concis, récents et visant la population souhaitée, les filtres suivants ont été appliqués dans les bases de données: articles publiés entre 2013 et 2023; disponibles en anglais ou en français; visant une population adulte; et révisés par les pairs. Suite à ces critères plus précis, 256 articles ont été dégagés. De cet échantillon, un travail d'inclusion sur la base des titres et résumés a été effectué pour inclure seulement les articles étudiant des **sujets immigrants adultes** étant en contexte ou traitant de leur **intégration dans un pays d'accueil**. À partir de ces critères, 80 articles ont été retenus. Ensuite, le survol (lecture des sous-titres et lecture diagonale de la méthodologie, de la discussion et de la conclusion) de ces 80 articles a été effectué pour inclure seulement ceux présentant des sujets

ayant appris ou étant en **apprentissage de la langue du pays d'accueil**, ainsi que **les obstacles et facilitateurs associés** à cet apprentissage se plaçant dans **un cadre théorique social**. De ces 80 articles, 19 se sont démarqués pour une lecture complète.

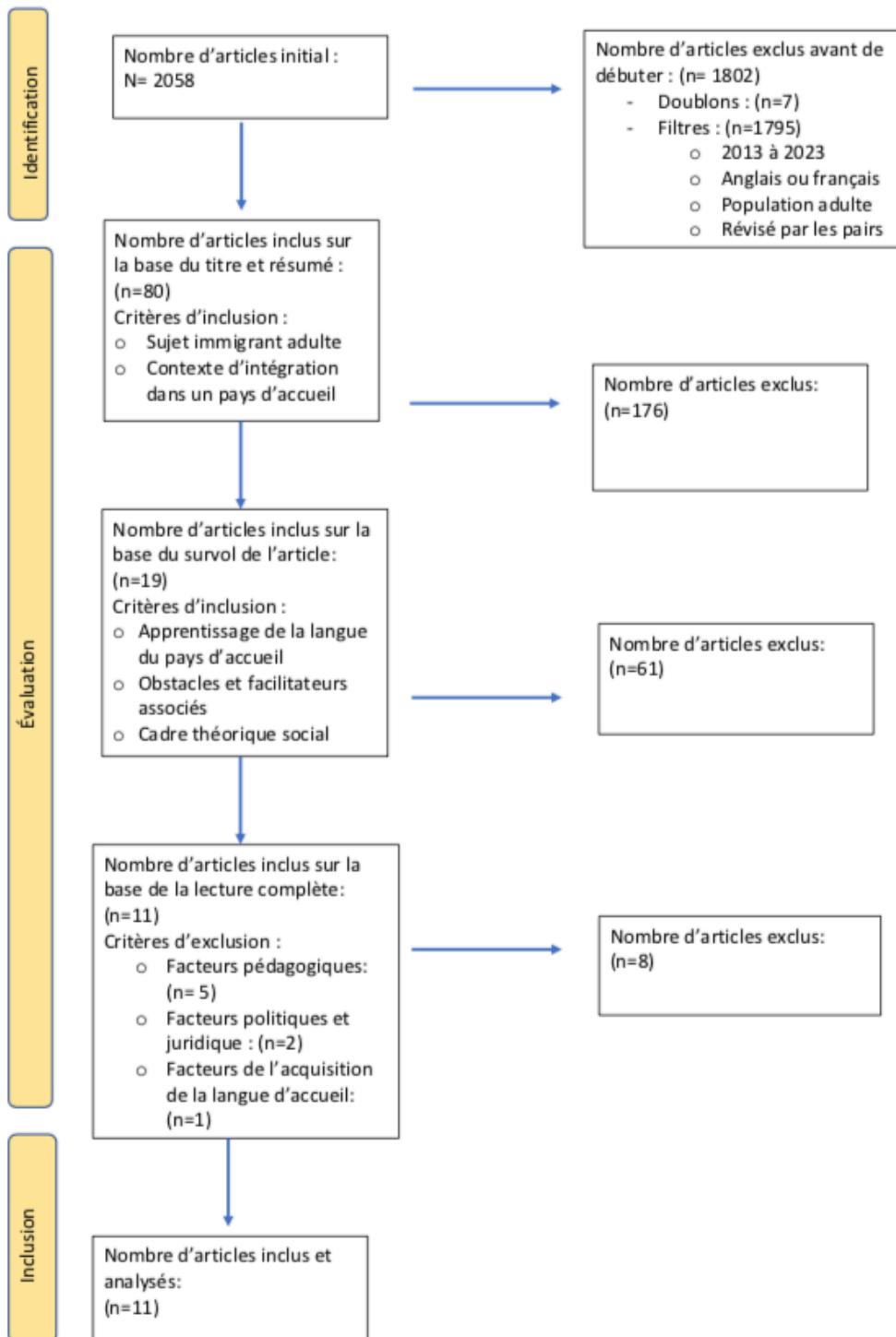
Critères d'exclusion

Des 19 articles inclus pour lecture complète, seulement 11 se sont démarqués face aux critères d'exclusion. En effet, pour bien répondre aux visées de l'essai et rester dans une lignée psychoéducative, les critères d'exclusion suivants ont été appliqués :

- **Obstacles et facilitateurs de l'acquisition de la langue d'accueil** : Certains articles se sont sournoisement placés dans les articles inclus, car à priori ils répondaient à tous les critères, mais une fois la lecture complète effectuée, les éléments qui en ressortaient traitaient des facilitateurs une fois la langue apprise et non lors de son apprentissage. C'est-à-dire les facilitateurs qu'amène une meilleure maîtrise de la langue d'accueil. Quoi que pertinentes et renforçant l'importance de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, il s'agissait de données légèrement désaxées de l'objectif.
- **Obstacles ou facilitateurs seulement pédagogiques** : Certains articles faisaient l'analyse pointue de certains programmes ou outils d'enseignement. Ceux-ci pouvaient donc se placer en facilitateurs ou obstacles à l'apprentissage de la langue, mais ne donnaient pas de renseignements sociaux sur la population.
- **Obstacles ou facilitateurs seulement politiques et juridiques** : En effet, certains articles nommaient des obstacles propres aux législations et programmes gouvernementaux de pays autres que le Canada. Quoi que pertinent, cela ne cadrait pas suffisamment dans l'objectif de l'essai et ne rejoignait pas la visée sociale des critères d'inclusion.

L'ensemble de la méthode est présenté de façon schématisée dans le diagramme de flux en Figure 1, ainsi que le tableau résumé des articles conservés en Appendice A. Vous y retrouverez donc un échantillon final d'articles récents traitants des différents obstacles et facilitateurs à l'apprentissage de la langue d'un pays d'accueil pour les immigrants adultes en contexte d'intégration dans un nouveau pays.

Figure 2
Diagramme de flux



Résultats

Dans la section qui suit, premièrement, une description sommaire des caractéristiques méthodologiques de recherche des articles retenus est effectuée. Ensuite, une synthèse des résultats expose les différents obstacles et facilitateurs qui sont ressortis dans le bassin d'articles retenus.

Description des articles retenus

Cinq études prennent place au Canada, tandis que les autres se placent dans différents pays, c'est-à-dire l'Autriche, les États-Unis, le Danemark, l'Angleterre, l'Écosse et la Turquie. Il y a parfois plusieurs pays étudiés par recherche, c'est le cas de celle de Kartal et ses collaborateurs qui combine des résultats en provenance de l'Australie et de l'Autriche et celle de Meniado avec des données de plus de dix pays différents (voir Appendice A) (Kartal et al., 2019; Meniado, 2019).

L'entièreté des études sélectionnées possèdent un échantillon composé de personnes issues de l'immigration d'âge adulte, ce qui cadre avec la réalité de la francisation au Québec. Une étude fait exception, celle de Turker et Celik, qui a inclus des participants de 16 à 68 ans (Turker et Celik, 2022). Cependant, cette dernière a été conservée puisqu'elle se conforme aux critères de sélection pour la francisation selon le gouvernement du Québec, qui permet l'admission à partir de 16 ans comme mentionné précédemment (Gouvernement du Québec, 2024a). Pour le reste des études, les âges varient entre 18 et 80 ans. D'ailleurs, deux études ont interviewé en plus, autre que les nouveaux arrivants, des employés d'un centre d'enseignement de langue seconde (Slade et Dickson, 2021) et des intervenants de centre d'accueil et d'établissement (Ives et al., 2022). Rendant ces individus les uniques sujets externes aux critères d'échantillonnage.

Les devis de recherche des articles composant l'échantillon de cet essai sont assez diversifiés. En effet, cinq études ont opté pour des devis quantitatifs, quatre pour des devis qualitatifs et deux pour des devis mixtes. Les méthodes de collecte des données vont donc en ce sens. En effet, la majorité des études sélectionnées pour le présent essai ont utilisé des questionnaires ou des entrevues (voir Appendice A). Certaines ont combiné plusieurs méthodes ou les ont conjuguées avec la technique d'observation, c'est le cas des études de Slade et Dickson

et de Meniado (Meniado, 2019; Slade et Dickson, 2021). Puis, deux études ont utilisé des moyens différents, c'est-à-dire celles d'Adamuti-Trache et ses collaborateurs qui ont plutôt procédé par de l'analyse statistique d'un bassin de données déjà existantes (Adamuti-Trache, 2013; Adamuti-Trache et al., 2018).

L'entièreté des populations du bassin d'études sélectionnées ont eu à apprendre la langue dominante du pays d'accueil. Les moyens pour l'apprentissage de la langue seconde diffèrent d'une étude à l'autre, jumelant l'apprentissage autonome, communautaire ou grâce à des programmes gouvernementaux. Ce n'est pas l'entièreté des études qui détaillent les méthodes d'apprentissages, mais chacune récolte des données sur l'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

Synthèse des résultats

Plusieurs études s'entendent sur des facteurs affectant positivement ou négativement l'acquisition d'une langue dans un pays d'accueil, ils sont détaillés ci-bas. Les résultats retenus des études sont également présentés sous forme de tableau dans l'Appendice B. Il s'agit seulement de ceux s'alliant aux objectifs de l'essai, soit les facilitateurs et obstacles à l'apprentissage de la langue d'un pays d'accueil, les autres ont été laissés de côté.

Motivation

Un premier résultat qui se démarque serait le facteur de la motivation de l'immigrant pour l'apprentissage. En effet, 6 études parmi celles retenues présentent la motivation comme un facilitateur de l'acquisition langagière pour les immigrants dans leur pays d'accueil (Albarracin et al., 2019; Khan et Takkac, 2021; Kolstrup, 2017; Meniado, 2019; Slade et Dickson, 2021; Turker et Celik, 2022). Cependant, une nuance s'impose entre la motivation intrinsèque et extrinsèque. En effet, ce qui se présente comme des motivations internes, comme l'estime, le sentiment d'accomplissement, d'autosatisfaction ou autres, semblent présenter des impacts moins impressionnantes ou même parfois non concluants (Turker et Celik, 2022). Alors qu'à l'inverse, les motivations externes se présentent comme un facilitateur chaque fois qu'elles sont étudiées

dans l'échantillon d'articles. Par motivation externe on entend, le désir de trouver un emploi, d'accéder à des services, d'étudier, de s'intégrer, etc. Toutefois, la motivation dans son ensemble reste un concept récurrent et positif lorsqu'il est mis en lien avec l'apprentissage langagier.

Échanges sociaux dans la langue seconde

Un second élément qui se présente comme un incontournable dans l'échantillon d'articles serait les échanges sociaux dans la langue seconde. Créer des relations avec des natifs ou des personnes fluentes dans la langue du pays d'accueil, ainsi qu'utiliser la langue dans des contextes naturels semble un incontournable (Adamuti-Trache, 2013; Adamuti-Trache et al., 2018; Albarracin et al., 2019; Meniado, 2019; Slade et Dickson, 2021). Selon Adamuti-Trache, il s'agirait d'un facilitateur supplémentaire si ce groupe social d'échange est ethniquement varié (Adamuti-Trache et al., 2018). De plus, il est intéressant d'observer que ne pas avoir besoin de la langue seconde à l'extérieur du contexte d'apprentissage, ou rencontrer des entraves à la pratique des acquis entrent dans les obstacles présentés par certains articles (Meniado, 2019; Salvo et Williams, 2017; Slade et Dickson, 2021). Réduisant ainsi les échanges sociaux qui se veulent un facilitateur. Il serait possible d'ajouter à cette catégorie de résultats les facilitateurs d'immersion et d'exposition à la société et à la langue d'accueil, ressortis par Meniado, ainsi que le fait d'avoir un emploi, ressorti par Adamuti-Trache et ses collaborateurs, puisque ces résultats impliquent des échanges sociaux dans la langue seconde (Adamuti-Trache et al., 2018; Meniado, 2019).

Être actif dans l'apprentissage de la langue

Pour poursuivre, le fait d'être actif dans l'apprentissage et la pratique de la langue du pays d'accueil se positionne comme un facilitateur. En effet, le fait d'étudier de façon autonome la langue seconde ressort dans quatre études comme un facilitateur (Adamuti-Trache, 2013; Adamuti-Trache et al., 2018; Meniado, 2019; Salvo et Williams, 2017). De plus, trois de ces quatre études notent aussi le fait de participer aux cours de langue seconde comme un facilitateur (Adamuti-Trache, 2013; Adamuti-Trache et al., 2018; Salvo et Williams, 2017). Sans être directement un exercice d'apprentissage de la langue, mais plutôt d'apprentissage scolaire, le fait de faire des études postsecondaires dans le pays de destination se positionne également comme

un facilitateur dans les deux études d'Adamuti-Trache (Adamuti-Trache, 2013; Adamuti-Trache et al., 2018). À l'inverse, l'impossibilité de mettre du temps sur l'apprentissage de la langue en dehors des salles de classe se présente comme un obstacle dans une étude distincte (Slade et Dickson, 2021). Cette étude prend d'ailleurs le temps de spécifier certains éléments associés à l'immigration qui contribuent à cet obstacle, comme les contextes familiaux particuliers, qui limitent les possibilités de prendre du temps pour l'apprentissage et la pratique de la langue seconde.

Caractéristiques sociologiques

Plusieurs études ont également documenté des caractéristiques sociologiques du nouvel arrivant. Certaines sont communes et ressortent comme des obstacles à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Par exemple, le fait d'être une femme, d'être plus âgé, d'être peu scolarisé et d'être arrivé comme réfugié, par le regroupement familial ou encore par parrainage (Adamuti-Trache, 2013; Adamuti-Trache et al., 2018; Ives et al., 2022; Meniado, 2019). Ces éléments semblent faire consensus dans les études qui les ont analysés. Par contre, certaines ont présenté d'autres résultats également intéressants, comme les rôles sociaux traditionnels. Par exemple, si la femme doit rester à la maison pour s'occuper des enfants et que l'homme doit travailler pour assurer son rôle de pourvoyeur, il y a alors obstacle à l'apprentissage pour les deux sexes (Slade et Dickson, 2021).

À l'inverse, certaines caractéristiques sociales peuvent agir à titre de facilitateurs, entre autres, venir d'un pays avec un héritage francophone ou anglophone (lorsque le pays de destination a le même héritage), être arrivé comme immigrant économique ou appliquant principal et avoir une bonne maîtrise de sa langue maternelle. De plus, l'étude de Ives et ses collaborateurs présente des données intéressantes renforçant les résultats des autres études, comme quoi plusieurs caractéristiques sont communes aux gens fréquentant moins les cours de langues. Ainsi, ces caractéristiques sont donc considérées comme des obstacles, puisque le fait de ne pas fréquenter les cours de langue du pays d'accueil présente un obstacle à l'apprentissage. Parmi ces caractéristiques, on retrouve le fait d'être une femme, être plus âgé, avoir une faible scolarité et être en emplois. Cette étude ajoute également des obstacles supplémentaires, comme

les problèmes de santé physique, avoir besoin d'un interprète, être jeune et ne pas avoir d'enfants comme caractéristiques des gens fréquentant moins les cours (Ives et al., 2022).

Difficultés psychologiques

Bien que les résultats de recherche sur les difficultés psychologiques des nouveaux arrivants soient moins nombreux, deux études ont ressorti des difficultés psychologiques comme obstacle à l'apprentissage de la langue. De son côté, l'étude de Kartal et ses collaborateurs ressort l'impact des troubles de stress post-traumatique et des traumas sur l'acquisition langagière (Kartal et al., 2019). Tandis que celle de Salvo et Williams parle plus de difficultés personnelles, c'est-à-dire les impacts que les difficultés psychologiques et physiques peuvent avoir sur la capacité d'apprentissage (Salvo et Williams, 2017). De plus, l'étude de Kolstrup présente quant à elle des résultats comme quoi le vécu de l'intégration et le désenchantement que ce dernier peut amener face au pays d'accueil impact la motivation à apprendre la langue (Kolstrup, 2017). Ainsi, comme la motivation est un des premiers facilitateurs qui ressort dans cet essai, cela nous amène à considérer les difficultés psychologiques qui peuvent l'impacter.

Stress associé à la pratique de la langue seconde

De plus, le niveau de stress associé à la pratique de la langue seconde semble se positionner en facilitateur ou obstacle selon s'il est élevé ou non. En effet, l'étude de Meniado a documenté le faible niveau de stress associé à la pratique de la langue seconde comme un élément positif de son acquisition (Meniado, 2019). Alors qu'à l'inverse, une autre étude positionne le stress associé à la pratique de la langue seconde comme un obstacle (Salvo et Williams, 2017). De plus, dans la même optique, l'étude de Slade et Dickson fait ressortir dans ses résultats l'importance qu'avait un milieu d'apprentissage accueillant et bienveillant pour les apprenants (Slade et Dickson, 2021). Cela laisse croire que l'accueil et la bienveillance dans un milieu d'apprentissage pourraient diminuer le stress associé à la pratique de la langue d'accueil et créer un environnement où exercer ses acquis est une expérience positive.

Autres facteurs jouant un rôle sur l'apprentissage d'une langue seconde

Dans les articles analysés, certains autres résultats de recherche se sont présentés comme obstacles ou facilitateurs sans trouver des points similaires dans les autres études. Ils n'en sont tout de même pas moins intéressants. Tout d'abord, le fait d'être une minorité visible est ressorti comme un obstacle dans une des études d'Adamuti-Trache (Adamuti-Trache et al., 2018). Pour ce qui est des facilitateurs, l'utilisation des médias (Adamuti-Trache, 2013; Adamuti-Trache et al., 2018), le fait d'avoir des enfants (Salvo et Williams, 2017), d'avoir accès à des services de garde et de profiter d'un curriculum d'enseignement flexible (Slade et Dickson, 2021) sont également ressortis. Certains sont même appuyés par les résultats de Ives et ses collaborateurs. En effet, les intervenants travaillant auprès des étudiants de la langue du pays d'accueil ont remarqué que l'absence de services de gardiennage, les grossesses, le format des cours (présentiel mixte), l'inaccessibilité aux transports pour aller aux cours de langue et devoir rester à la maison pour s'occuper des enfants présentaient des obstacles à la participation des femmes aux cours de langue (Ives et al., 2022). Aussi, la présence d'intervenants et de ressources d'intégration directement au milieu d'apprentissage serait selon leurs observations un élément qui favorise la fréquentation scolaire (Ives et al., 2022). Finalement, le coût des transports pour se rendre aux cours de langue, la conjugaison travail, école et famille, le fait de s'absenter dû aux rendez-vous médicaux ou aux enfants malades, le fait d'avoir une mauvaise santé physique et le manque d'informations sur les offres de cours et le fait que parfois le premier niveau de cours offert est trop difficile pour les personnes peu scolarisées, représentent tous des obstacles à la participation (Ives et al., 2022).

Discussion

Dans cette section, en premier lieu, les articles retenus seront critiqués pour amener certaines nuances dans l’interprétation des résultats. Ensuite, certains obstacles et facilitateurs ressortis seront interprétés face à la réalité des nouveaux arrivants voulant apprendre spécifiquement le français au Québec. Suite à cela, certaines retombées des résultats seront explorées pour entrevoir comment ces obstacles et facilitateurs pourraient être travaillés dans le contexte spécifique de la francisation au Québec. Pour finir, des recommandations seront formulées pour de futures recherches, afin de stimuler la réflexion sur le chemin qui reste à parcourir pour mieux comprendre le réel défi de la francisation pour les nouveaux arrivants au Québec.

Appréciation des études

Une première remarque importante à faire, face au bassin d’études retenues, concerne la composition des populations étudiées. En effet, les études se sont parfois concentrées sur des populations plus spécifiques, par exemple des réfugiés syriens (Ives et al., 2022) ou des travailleurs philippins (Meniado, 2019). Bien que ces populations vivent des enjeux d’intégration et des défis face à l’apprentissage de la langue du pays d’accueil, il faut rester prudent face à la représentativité et la généralisation des résultats. Il s’agit de groupes ne reflétant pas la mixité des cours de francisation au Québec, qui sont plutôt sous forme de groupes d’origines et de statuts d’immigration variés (Prévost, 2014). Par contre, les résultats obtenus à l’aide de ces échantillons spécifiques semblent se rallier ensemble ou encore à d’autres études faisant partie de l’échantillon d’articles de cet essai. Laissant ainsi croire que les obstacles et facilitateurs recensés par ceux-ci peuvent malgré tout être retrouvés chez d’autres populations vivant la même situation d’intégration, et ce, malgré des origines et destinations variées. Ceci amène donc à penser que, tout en restant conscient des variétés d’échantillons, les résultats pourraient être applicables, malgré les différences, au contexte de la francisation au Québec.

Dans la même optique, il est possible de critiquer le fait que certaines études utilisées ne semblent pas avoir atteint la saturation des données (Fortin et Gagnon, 2010). C’est par exemple

le cas des études de Kolstrup ou encore de Slade et Dickson qui ont plutôt recherché en profondeur l'expérience de quelques sujets (Kolstrup, 2017; Slade et Dickson, 2021). Cependant, étant donné la mixité des recherches quantitatives et qualitatives dans le bassin d'articles retenus, il est normal de voir de grandes différences dans l'ampleur des échantillons étudiés. Il est toutefois intéressant de remarquer que les articles possédant de plus petits échantillons ont présenté des résultats qui se ralignent à plusieurs autres études qui présentaient des échantillons beaucoup plus impressionnantes, allant d'au-delà de 6000 sujets étudiés à une centaine (Adamuti-Trache, 2013; Khan et Takkac, 2021).

Applicabilité au Québec

Premièrement, la motivation est un élément crucial ressortant des résultats de 6 études retenues, le présentant comme un élément facilitateur de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil (Albarracin et al., 2019; Khan et Takkac, 2021; Kolstrup, 2017; Meniado, 2019; Slade et Dickson, 2021; Turker et Celik, 2022). Cela permet de penser qu'un travail sur la motivation par le personnel scolaire serait crucial pour les nouveaux élèves de francisation et pourrait contribuer à la rétention et la participation aux cours (Aydoğ̄u, 2011; Galand, 2006). Il s'agit d'un élément qui pourrait être travaillé de multiples façons dans les milieux offrant de la francisation, que ce soit en classe par les professeurs ou auprès de l'élève lui-même avec des intervenants ou des professionnels du milieu. En effet, l'étude de Turker et Celick explique que, sans spécificité liée à la provenance et la destination du sujet, les raisons pour lesquelles un nouvel arrivant apprend la langue du pays d'accueil sont généralement similaires (Turker et Celik, 2022). Les résultats de l'essai en témoignent également puisque les études sont basées dans différents pays et parviennent à des résultats similaires en termes de motivation. En effet, elles présentent des nuances et des définitions de la motivation qui sont semblables, et nomment généralement les mêmes motivateurs intrinsèques et extrinsèques sans égards à la destination ou à la provenance des sujets (Albarracin et al., 2019; Khan et Takkac, 2021; Meniado, 2019; Slade et Dickson, 2021; Turker et Celik, 2022). Faisant en sorte que la motivation comme facilitateur semble un résultat plutôt généralisable et il s'intègrerait bien dans le travail d'intervention fait dans les milieux de francisation.

Un autre élément intéressant de la francisation au Québec serait le format des cours et le rôle qu'il pourrait jouer sur les facteurs d'échanges sociaux dans la langue seconde. Bien que plusieurs offres soient disponibles comme détaillé plus haut dans la section Francisation, les cours présentiels s'offrant dans les universités, les cégeps, les centres d'éducation aux adultes ou les organismes communautaires offrent des milieux communs aux étudiants qui vivent la réalité commune de l'intégration et de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil (Prévost, 2014). Ceci crée donc des opportunités de rencontres, de création de liens et de diminution de l'isolement qui ont été rapportées par peu d'études dans l'échantillon de cet essai (Ives et al., 2022). Ainsi, dépendamment des expériences et ressources offertes dans les différents centres de francisation, il serait possible d'agir de façon réaliste dans le contexte québécois sur les obstacles ressortis en termes d'échanges sociaux dans la langue seconde en optimisant le milieu de vie qu'offre les cours présentiels dans les différentes institutions.

De plus, parmi les résultats, un portrait intéressant se dessine. En effet, certaines personnes semblent avoir un profil plus à risque de rencontrer des difficultés dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Comme mentionné plus haut, le fait d'être une femme, d'être plus âgé, d'être peu scolarisé et d'être arrivé comme réfugié, par le regroupement familial ou encore par parrainage, semble compliquer les activités d'apprentissage (Adamuti-Trache, 2013; Adamuti-Trache et al., 2018; Ives et al., 2022; Meniado, 2019). Il s'agirait donc de caractéristiques à surveiller dans les institutions de francisation et instaurer des moyens plus ciblés à la réalité de ces personnes serait une avenue intéressante pour favoriser leur réussite. Ces moyens peuvent être plus individuels, comme détaillé dans les pistes d'intervention plus bas, mais il peut également s'agir de moyens plus institutionnels. Nous détenons un bon exemple au Québec. En effet, un des obstacles dégagés, et étant plus associé à la réalité des femmes, est l'accès aux garderies, faisant en sorte qu'elles devaient rester à la maison pour s'occuper des enfants plutôt qu'aller en cours (Ives et al., 2022; Slade et Dickson, 2021). Cet obstacle peut en être un également au Québec dû au manque de places en garderie (Gagnon et Dion, 2018). Cependant, le gouvernement a su soulever un obstacle financier aux familles en finançant les services de garde

pour les personnes fréquentant la francisation. C'est également le cas des subventions pour le transport, qui ressortait aussi comme un obstacle à la participation aux cours de langue (Ives et al., 2022). De plus, vu l'allocation hebdomadaire offerte aux étudiants inscrits à temps plein en francisation par le gouvernement du Québec, l'obstacle de l'emploi peut également être interprété différemment dans la province (Ives et al., 2022; Slade et Dickson, 2021). Cette allocation ne compense cependant pas systématiquement pour un emploi, puisque les subventions ne sont pas équivalentes à un bon revenu de travail et peuvent être jugées insuffisantes (Gagnon et Dion, 2018). Il est cependant intéressant de constater que des services gouvernementaux peuvent aussi contribuer à la diminution des obstacles recensés dans le présent essai et que des pistes de solutions sont envisagées dans le contexte québécois.

Retombées des résultats

Tout d'abord, comme mentionné dans l'étude de Ives et ses collaborateurs (2022), la présence d'intervenants psychosociaux dans les milieux d'apprentissage de la langue du pays d'accueil semble un atout. Comme détaillé plus haut dans la section des défis des nouveaux arrivants, s'installer dans un nouveau pays et une nouvelle culture est un gros défi qui demande beaucoup de capacités d'adaptation et peut amener de nombreux déséquilibres (Grisales et al., 2016). Ainsi, les élèves présentant des difficultés plus marquées en classe, comme de l'absentéisme, des difficultés de concentration, des comportements perturbateurs, etc., bénéficieraient sans aucun doute d'un professionnel comme le psychoéducateur pour les accompagner dans cette période de grands changements qu'est l'intégration par la francisation au Québec. Il s'agit également d'un professionnel compétent pouvant travailler de façon individuelle les difficultés psychologiques et de motivation qui se présentent comme des obstacles à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. De plus, si on pense aux compétences du psychoéducateur et à l'importance du système d'intervention graduée en milieu scolaire (figure 1), la réalisation d'interventions de prévention et de groupes serait réalisable dans le contexte scolaire qu'est la francisation (OPPQ, 2022). En effet, les résultats présentés dans le cadre de cet essai semblent être complémentaires, et plusieurs interventions individuelles, de groupes ou ateliers de sensibilisation seraient possibles pour favoriser ces facilitateurs ou contrer les

obstacles auprès des élèves. Il pourrait être question, par exemple, d'interventions ciblant les individus possédant les caractéristiques sociologiques considérées comme des obstacles, comme des groupes de femmes, des groupes plus âgés, des groupes de parents, etc. Ceci pourrait favoriser entre eux les échanges sociaux, ainsi que pratiquer la langue de façon active hors des salles de classe. Ces groupes pourraient faire l'objet de différents thèmes, par exemple l'intégration, la motivation, la sensibilisation à certaines difficultés psychologiques, etc. De plus, comme mentionné plus haut, les salles de classe de francisation sont un lieu privilégié où travailler la favorisation des facilitateurs à l'apprentissage. En effet, elles offrent un lieu où divers profils d'individus en période d'intégration ont des réalités similaires et un but commun, soit l'apprentissage du français (Prévost, 2014). Par le biais du psychoéducateur, les professeurs pourraient bénéficier de rôle-conseil pour intégrer chacun des facilitateurs à l'apprentissage de la langue seconde de façon consciente dans leur enseignement (OPPQ, 2022). Par exemple, comment instaurer un climat de classe accueillant et bienveillant, évaluer la possibilité de rendre les curriculums plus flexibles en modulant les exigences et les techniques d'enseignement, réduire le niveau de stress associé à la pratique de la langue seconde, etc. Il s'agit tous d'éléments pouvant faire l'objet d'observations psychoéducatives et d'interventions pour favoriser l'adaptation des élèves immigrants dans leurs milieux d'apprentissage du français et ainsi favoriser leur réussite (OPPQ, 2022). Ainsi, les résultats obtenus dans cet essai peuvent laisser croire que l'ajout de l'expertise et des compétences psychoéducatives, ainsi que ces différentes avenues d'interventions, seraient bénéfiques à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et, ultimement, à l'intégration des nouveaux arrivants au Québec.

Recommandation pour de futures recherches

Tout d'abord, l'apprentissage du français par les nouveaux arrivants au Québec et ses possibles obstacles ou facilitateurs serait un élément pertinent à explorer davantage en recherche. En effet, même si les résultats de l'essai peuvent être représentatifs et semblent généralisables, les différents programmes gouvernementaux présentés plus haut et les divers lieux de cours de francisation disponibles dans la province rendent la réalité des nouveaux arrivants au Québec distincte des autres pays étudiés et inclus dans le présent essai. Il en va donc de se questionner, si

les nouveaux arrivants en sol québécois rencontrent les mêmes obstacles et facilitateurs que ceux tentant de s'intégrer par l'apprentissage de la langue ailleurs dans le monde ? De plus, y a-t-il des obstacles et facilitateurs supplémentaires, propres au contexte québécois, qui ne ressortent pas dans les études internationales ?

Aussi, comme la motivation semble un facteur clé de l'apprentissage de la langue d'un pays d'accueil, il serait intéressant de se pencher sur ce qui influence positivement ou négativement la motivation des élèves en francisation. En effet, il est connu que la motivation a un rôle important à jouer dans l'apprentissage et la persévérance scolaire (Galand, 2006). La francisation, même si elle possède un contexte particulier, reste une activité d'apprentissage. Cette avenue de recherche pourrait donc permettre de mieux comprendre ce qui pousse les élèves à persévérer ou à délaisser les cours de francisation et apporterait un autre angle de compréhension à l'intégration des nouveaux arrivants par l'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

Il serait intéressant également de chercher plus en profondeur l'impact des difficultés psychologiques sur l'apprentissage de la langue d'un pays d'accueil. En effet, l'impact négatif des traumas et des problèmes de santé mentale sur l'apprentissage est un sujet assez bien documenté (Caparos, 2022). Ainsi, vu le parcours difficile et même parfois traumatique que peuvent vivre certains immigrants, notamment les demandeurs d'asile et les réfugiés, une corrélation aurait pu se dessiner. Cependant, seulement deux articles sur 11 ont abordé directement le sujet. Ainsi, n'étant que très peu présent dans les résultats de l'échantillon d'articles de l'essai, une recherche plus spécifique à cet égard pourrait offrir de belles pistes de réflexions et d'interventions auprès des élèves de francisation.

Bref, il y a encore beaucoup de pistes à explorer pour dégager une compréhension globale de ce qui influence l'intégration des nouveaux arrivants dans le processus de francisation au Québec.

Conclusion

Cet essai a rendu possible la mise en évidence de facteurs ayant une influence sur l'apprentissage de la langue d'un pays d'accueil par les immigrants. En effet, à l'aide d'une recension des écrits, il a été possible d'analyser les articles retenus en fonction de la présentation d'obstacles et de facilitateurs et ressortir plusieurs éléments cruciaux pouvant jouer un rôle dans ce processus d'apprentissage, qui à son tour, influencera l'adaptation des nouveaux arrivants au pays. Les facilitateurs ressortis sont : avoir de la motivation, avoir des échanges sociaux dans la langue du pays d'accueil, être actif dans l'apprentissage de la langue, ainsi que certaines caractéristiques sociologiques, comme être arrivé en tant qu'immigrant économique. À l'inverse, les obstacles ressortis sont : avoir des difficultés psychologiques, éprouver du stress associé à la pratique de la langue et certaines caractéristiques sociologiques, comme être plus âgé. À la lumière de ces résultats, il a été possible d'explorer l'articulation de ces différents obstacles ou facilitateurs dans le contexte québécois de la francisation et proposer des pistes de réflexion pour améliorer l'expérience d'intégration des nouveaux arrivants. Il faut cependant retenir que beaucoup de recherche reste à faire sur la réalité des élèves en francisation au Québec et que les résultats de cet essai proviennent majoritairement d'études basées dans d'autres pays. Ainsi, l'application des résultats au contexte québécois doit se faire avec prudence vu les éléments détaillés plus haut. Il serait donc pertinent d'explorer davantage l'intégration par la francisation au Québec afin d'avoir des résultats présentant une meilleure concordance avec la réalité des nouveaux arrivants de la province. De plus, cet essai propose une lunette psychoéducative encore rarement utilisée face à cette clientèle, autant en recherche qu'en formation. Il s'agirait d'une avenue à développer et encourager dans la profession, puisqu'étant le professionnel de l'adaptation, le psychoéducateur est tout indiqué pour travailler avec une population qui sera en processus d'adaptation de nombreuses années après leur arrivée au pays. Cet essai a mis l'accent à de nombreuses reprises sur le contexte particulier et spécifique du Québec face à l'adaptation des nouveaux arrivants. Le psychoéducateur fait partie intégrante de ce contexte spécifique étant une profession propre au Québec, alors la mettre à profit dans l'intégration des immigrants ajouterait sans doute aux forces de la province en termes d'intégration.

Références

- Adamuti-Trache, M. (2013). Language Acquisition among Adult Immigrants in Canada: The Effect of Premigration Language Capital. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*, 63(2), 103-126. <http://dx.doi.org/10.1177/0741713612442804>
- Adamuti-Trache, M., Anisef, P. et Sweet, R. (2018). Differences in language proficiency and learning strategies among immigrant women to Canada. *Journal of Language, Identity, and Education*, 17(1), 16-33. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1390433>
- Ager, A. et Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*, 21 (2), 166-191. <https://doi.org/10.1093/jrs/fen016>
- Albarracin, J., Cabedo-Timmons, G. et Delany-Barmann, G. (2019). Factors shaping second language acquisition among adult Mexican immigrants in rural immigrant destinations. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 41(1), 85-102. <https://doi.org/10.1177/0739986318821703>
- Aydoğ̄u, C. (2011). Motivation en Apprentissage d'une Langue Etrangère. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 527-535. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153454>
- Bachellerie, P., Shields, J. et Preston, V. (2020). Le rôle des différents acteurs dans le processus d'accueil et d'intégration des immigrants Québec. *Rapport de recherche. Conseil de recherche en sciences humaines du Canada*.
- Batista Wiese, E., Van Dijk, M. et Seddik, H. (2009). La matrice familiale dans l'immigration: trauma et résilience. *Dialogue*(3), 67-78. <https://shs.cairn.info/revue-dialogue-2009-3-page-67?lang=fr&tab=texte-integral>
- Béji, K. et Pellerin, A. (2010). Intégration socioprofessionnelle des immigrants récents au Québec: le rôle de l'information et des réseaux sociaux. *Relations industrielles*, 65(4), 562-583. <https://doi.org/10.7202/045586ar>
- Bouvier, G. (2019). Les traumatismes vicariants : définition, contexte et propositions de prise en charge. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 3(3), 163–169. <https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2019.06.004>
- Caparos, S. (2022). Trauma, cognition et apprentissage. Dans Habib, M. (dir.), Processus émotionel en situation d'apprentissage (p. 217-247). ISTE editions.
- Cohen-Emerique, M. (2016). Le choc culturel: révélateur des difficultés des travailleurs sociaux intervenant en milieu de migrants et réfugiés. *Les politiques sociales*(2), 76-87. <https://shs.cairn.info/revue-les-politiques-sociales-2016-2-page-76?lang=fr>

Cohen-Émérique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 71-91. <https://doi.org/10.7202/032248ar>

Deville-Stoetzel, N., Montgomery, C. et Rachédi, L. (2012). Quand la routine prend le dessus sur l'urgence: le rôle des réseaux dans le processus d'établissement de familles maghrébines au Québec. *Alterstice*, 2(2), 79-89. <https://doi.org/10.7202/1077567ar>

Dongier, P., Kiolet, M. et Ledoux, I. (2007). La santé mentale des immigrants. *Le Médecin du Québec*, 42(3), 33-39. <https://lemedecinduquebec.org/Media/94511/033-039DrDongier0307.pdf>

Fortin, M. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche (3 e édition): Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.

Gagnon, C. et Dion, J. (2018). *La francisation et l'intégration professionnelle des personnes immigrantes*. Conseil supérieur de la langue française. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3444424>

Galand, B. (2006). La motivation en situation d'apprentissage: les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* (155), 5-8. <https://doi.org/10.4000/rfp.59>

Gouvernement du Québec. (1991, 5 février). Accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/accord/AC_canada_quebec_immigration_MIDI.pdf

Gouvernement du Québec. (2024a, 13 juin). *Aide financière pour les cours de français à temps complet pour les personnes immigrantes*. <https://www.quebec.ca/education/apprendre-le-francais/cours-temps-complet/immigrant/aide-financiere>

Gouvernement du Québec. (2024b, 13 juin). *Conditions d'admission des cours de français à temps complet pour les personnes immigrantes*. <https://www.quebec.ca/education/apprendre-le-francais/cours-temps-complet/immigrant/conditions-admission>

Gouvernement du Québec. (2024c, 29 mai). *Description des cours de français à temps complet pour les personnes immigrantes*. <https://www.quebec.ca/education/apprendre-le-francais/cours-temps-complet/immigrant/description>

Gouvernement du Québec. (2024d, 26 août). *S'installer et s'intégrer au Québec*. <https://www.quebec.ca/immigration/installer-integrer#c73874>

- Gouvernement du Québec. (2015). *Vers une nouvelle politique québécoise en matière d'immigration, de diversité et d'inclusion : Cahier de consultation.*
https://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/CAH_ConsultationMIDI_Politique.pdf
- Grisales, N., Arsenault, S. et Guilbert, L. (2016). Les réfugiés, les défis rencontrés et les services offerts dans la région de Québec de 2006 à 2015. *Cahiers de l'Édiq*, 3(2), 37-61.
https://www.ediq.ulaval.ca/sites/ediq.ulaval.ca/files/uploads/CE2016_No_2_imprime_VF.pdf#page=37
- Hinse, S. (2016). L'intervention sociale de première ligne auprès des familles immigrantes de Québec et Chaudière-Appalaches. *Être soi avec l'autre*, 3(2), 61.
https://www.ediq.ulaval.ca/sites/ediq.ulaval.ca/files/uploads/CE2016_No_2_imprime_VF.pdf#page=61
- Hynie, M., Korn, A. et Tao, D. (2016). Social context and social integration for Government Assisted Refugees in Ontario, Canada. Dans S. Nourpanah et M. Poteet (dir.), *After the Flight: The Dynamics of Refugee Settlement and Integration*. (p. 183-227). Cambridge Scholars Publishing.
- Ives, N., Oda, A., Bridekirk, J., Hynie, M., McGrath, S., Mohammad, R., Awwad, M., Sherrell, K., Khalaf, M. et Diaz, M. (2022). Syrian Refugees' Participation in Language Classes: Motivators and Barriers. *Refuge*, 38(2), 1-19.
<https://doi.org/https://doi.org/10.25071/1920-7336.40799>
- Kartal, D., Alkemade, N. et Kiropoulos, L. (2019). Trauma and mental health in resettled refugees: Mediating effect of host language acquisition on posttraumatic stress disorder, depressive and anxiety symptoms. *Transcultural Psychiatry*, 56(1), 3-23.
<https://doi.org/10.1177/1363461518789538>
- Khan, S. S., & Takkac, M. (2021). Motivational Factors for Learning English as a Second Language Acquisition in Canada. *Higher Education Studies*, 11(1), 160-170.
<https://doi.org/10.5539/hes.v11n1p160>
- Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G., Guzder, J., Hassan, G., Rousseau, C. et Pottie, K. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. *Canadian Medical Association Journal*, 183(12), 959-967. <https://doi.org/10.1503/cmaj.090292>
- Kolstrup, K. L. (2017). Nothing but a fairy tale: A qualitative study of marriage migration, second language learning, and the ideal self. *Journal of Language, Identity, and Education*, 16(2), 109-123. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1290487>

Meniado, J. C. (2019). Second Language Acquisition: The Case of Filipino Migrant Workers. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(1), 47-57.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1216980.pdf>

Ministère de la justice. (2024, 14 juin). *Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés*.
<https://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/I-2.5.pdf>

Ministère de l'éducation du loisir et du sport. (2015). *Programme d'études francisation: Domaine des langues, formation générale des adultes*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/formation-generale-adultes/programmes/FGA-francisation-programme-etudes.pdf>

Ministère de l'immigration, de la francisation et de l'intégration. (2019). *Fiche synthèse sur l'immigration au Québec – 2019*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/immigration/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2019.pdf

Ministère de l'immigration, de la francisation et de l'intégration. (2023, 6 juin). *Francisation Québec*. <https://www.quebec.ca/gouvernement/ministere/immigration/francisation-quebec>

Ministère de l'immigration, de la francisation et de l'intégration. (2024, 20 février). *L'organisation et ses engagements*.
<https://www.quebec.ca/gouvernement/ministere/immigration/mission-et-mandats>

Nawyn, S. J., Gjokaj, L., Agbényiga, D. L. et Grace, B. (2012). Linguistic isolation, social capital, and immigrant belonging. *Journal of Contemporary Ethnography*, 41(3), 255-282.
<https://doi.org/10.1177/0891241611433623>

Office québécois de la langue française. (2009). Vivre-ensemble.
<https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/21798794/vivre-ensemble>

Office québécois de la langue française. (2019). Personne immigrante.
<https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/10452085/personne-immigrante>

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2022). La psychoéducation en milieu scolaire: Cadre de référence. <https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/09/La-psychopedagogie-en-milieu-scolaire.-Cadre-de-refernce.pdf>

Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (2013). Compétences interculturelles: Cadre conceptuel et opérationnel.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768_fre

Paquet, M., Deschamps-Band, M. et Garnier, A. (2022). Les bases pour l'étude de l'immigration dans Dans Paquet, M. *Nouvelles dynamiques de l'immigration au Québec*. Les Presses de l'Université de Montréal.

- Pierre, M. et Bosset, P. (2020). Racisme et discrimination systémiques dans le Québec contemporain: présentation du dossier. *Nouvelles pratiques sociales*, 31(2), 23-37. <https://doi.org/10.7202/1076643ar>
- Prévost, C. (2014). Les Services de francisation au Cégep de Sainte-Foy et les réfugiés peu scolarisés: le cas des Bhoutanais et des Népalais dans la ville de Québec. *Connaitre Comprendre Accompagner Créeer du lien. Cahiers de l'ÉDIQ*, 2(1), 84-94. https://www.ediq.ulaval.ca/sites/ediq.ulaval.ca/files/uploads/CE2014%20VF_31%20oct.pdf#page=84
- Salvo, T. et Williams, A. C. d. C. (2017). 'If I speak English, what am I? I am full man, me': Emotional impact and barriers for refugees and asylum seekers learning English. *Transcultural Psychiatry*, 54(5-6), 733-755. <https://doi.org/10.1177/1363461517746315>
- Slade, B. L. et Dickson, N. (2021). Adult Education and Migration in Scotland: Policies and Practices for Inclusion. *Journal of Adult and Continuing Education*, 27(1), 100-120. <http://dx.doi.org/10.1177/1477971419896589>
- Turker, M. S. et Celik, H. (2022). Investigation of Syrian Refugees' Motivations for Learning Turkish. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(1), 65-74. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1328888.pdf>
- Wilkinson, L. et Garcea, J. (2017). *The economic integration of refugees in Canada: A mixed record?* Migration Policy Institute Washington, DC. https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/TCM-Asylum_Canada-FINAL.pdf

Appendice A

Méthodologie des articles			
Auteurs et année	Pays d'accueil	Méthode (Devis et outils)	Échantillon
Albarracin et al., 2019	États-Unis	Méthode mixte Questionnaire	<ul style="list-style-type: none"> - 260 participants mexicains - Âgés de 18 ans ou plus (moyenne d'âge de 32,20 ans) - Provenant de deux régions rurales de l'Illinois - Au pays d'accueil en moyenne depuis environ 10 ans - 56% d'hommes
Adamuti-Trache, 2013	Canada	Quantitative Analyse d'exploration empirique	<ul style="list-style-type: none"> - 6090 participants - Origines variées - Âgés entre 20 et 59 ans - Au pays d'accueil depuis 6 mois à 4 ans - (Données provenant de l'enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada)
Adamuti-Trache et al., 2018	Canada	Quantitative Analyse d'exploration empirique	<ul style="list-style-type: none"> - 3090 participantes - Origines variées - Âgées entre 20 et 59 ans - Au pays d'accueil depuis 6 mois à 4 ans - (Données provenant de l'enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada)
Kartal et al., 2019	Australie et Autriche	Quantitative Questionnaires	<ul style="list-style-type: none"> - 138 immigrants Bosniaques - 55% d'hommes - Âgés en moyenne de 40,2 ans - Au pays d'accueil depuis en moyenne 17,66 ans
Kolstrup, 2017	Danemark	Qualitative Entrevue semi-structurée et conversations	<ul style="list-style-type: none"> - 1 participante Zambienne - Au pays d'accueil depuis 3 ans - Âgée de la début trentaine
Salvo et Williams, 2017	Angleterre	Qualitative Entrevue semi-structurée	<ul style="list-style-type: none"> - 16 participants - Origines variées - Âgés en moyenne de 37 ans (20 à 65 ans) - Au pays d'accueil depuis en moyenne 7 ans (5 mois à 14 ans)
Khan et Takkac, 2021	Canada	Quantitative Questionnaire	<ul style="list-style-type: none"> - 310 participants - Origines variées - Âgés entre 18 et 59 ans - 66,8% de femmes - Au pays d'accueil depuis au plus 2 ans
Meniado, 2019	10 pays d'accueil différents	Méthode mixte Questionnaire à question ouverte et entrevue structurée	<ul style="list-style-type: none"> - 15 participants philippins - Âgés de 18 ans ou plus - Au pays d'accueil depuis 2 à 24 ans
Slade and Dickson, 2021	Écosse	Qualitative Entrevue semi structurée, périodes d'observations en classes et discussions informelles	<ul style="list-style-type: none"> - 3 participantes - Origines variées - Âge N.D. - Nombre d'années au pays d'accueil N.D. - 2 employés d'un centre d'enseignement de ESOL (English For Speaker or Other Languages) - 2 observations de classes et d'échanges dans un café discussion

Ives et al., 2022	Canada	Qualitative Questionnaire Entrevue avec des intervenants dans chacun des endroits visités	<ul style="list-style-type: none"> - 1915 participants syriens - Nombre d'intervenants N.D. - Âgés de 18 ans ou plus - 51.5% de femme - Au pays d'accueil depuis au plus 2 ans et demi (en moyenne 13.5 mois)
Turker et Celik, 2022	Turquie	Quantitative Questionnaire	<ul style="list-style-type: none"> - 263 participants syriens - Âgés entre 16 et 68 ans - 76% de femmes - Nombre d'années au pays d'accueil N.D.

Appendice B

Tableau des résultats		
Auteurs et année	Facilitateurs	Obstacles
Albarracin et al., 2019	<ul style="list-style-type: none"> - Motivation extrinsèque: réussir dans le pays d'accueil, trouver un meilleur emploi, communiquer avec les employés des institutions utilisées (professeurs, caissiers de banque, travailleurs de la santé et commis d'épicerie) - Avoir des interactions sociales dans la langue seconde 	
Adamuti-Trache, 2013	<ul style="list-style-type: none"> - Venir d'un pays avec un héritage anglophone ou francophone - Être immigrant économique ou appliquant principal - Utiliser les médias - Avoir des interactions sociales dans la langue seconde - Étude autonome de la langue seconde - Les cours de langue seconde - Éducation postsecondaire après la migration 	<ul style="list-style-type: none"> - Être une femme - Être plus âgé - Avoir une faible scolarité - Être réfugié, du regroupement familial ou parrainé
Adamuti-Trache et al., 2018	<ul style="list-style-type: none"> - Être immigrant économique ou appliquant principale - Utiliser les médias - Avoir des interactions sociales dans la langue seconde - Étude autonome de la langue seconde - Les cours de langue seconde - Avoir un emploi - Avoir des interactions sociales avec un groupe ethniquement varié - Éducation postsecondaire après la migration 	<ul style="list-style-type: none"> - Être plus âgé - Avoir une faible scolarité - Être d'une minorité visible - Être réfugié, du regroupement familial ou parrainé
Kartal et al., 2019		<ul style="list-style-type: none"> - Syndrome de stress post-traumatique et vécu traumatisant
Kolstrup, 2017	<ul style="list-style-type: none"> - Motivation 	<ul style="list-style-type: none"> - Désenchantement face au vécu de l'immigration/intégration impact la motivation d'apprendre la langue seconde
Salvo et Williams, 2017	<ul style="list-style-type: none"> - Étude autonome de la langue seconde - Cours de langue - Avoir des enfants 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés personnelles (préoccupations envahissantes sur la régulation des statuts, problèmes physiques et psychologiques: dépression, flashbacks, difficultés de sommeil) - Ne pas avoir d'interactions sociales dans la langue seconde - Stress associé à la pratique de la langue seconde
Khan et Takkac, 2021	<ul style="list-style-type: none"> - Motivation: désir d'un meilleur emploi et d'une meilleure situation économique, désir d'être un citoyen complet, désir de communiquer et s'affilier aux locaux, désir d'autosatisfaction, désir d'auto-efficacité, désir d'être intégré à d'autres cultures 	
Meniado, 2019	<ul style="list-style-type: none"> - Immersion et exposition - Support et opportunités de discussion dans la langue seconde avec des natifs - Environnement de discussion indulgent et sans stress - Utilisation de stratégies d'apprentissage autonome (imitation, noter les mots incompris, techniques compensatoires pour continuer à s'exprimer) - Bien maîtriser sa langue maternelle - Motivation extrinsèque: trouver un emploi, s'intégrer socialement et culturellement 	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas avoir besoin de la langue seconde - Être plus âgé

	<ul style="list-style-type: none"> - Motivation intrinsèque: satisfaction personnelle (mais combinée aux autres motivations) 	
Slade et Dickson, 2021	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir des interactions dans la langue seconde - Environnement d'apprentissage bienveillant et accueillant - Offre de service de garde gratuit - Motivation intrinsèque: confiance en soi - Motivation extrinsèque: trouver un emploi, aider les enfants dans les devoirs - Discussions informelles - Curriculum d'enseignement flexible 	<ul style="list-style-type: none"> - Impossibilité de mettre du temps sur leur apprentissage en dehors des classes (difficultés extérieures liées aux situations sociales et psychologiques de l'immigration) - Rôles culturels
Ives et al., 2022		<ul style="list-style-type: none"> - Être plus âgé - Faible scolarité - Problèmes de santé physique - Être une femme - Être en emplois - Être jeune - Ne pas avoir d'enfant en bas de 18 ans - Avoir besoin d'un interprète - Avoir des problèmes de santé physique <p>Résultats provenant des observations des intervenants en installation travaillant auprès des sujets de l'étude :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La présence d'intervenants et de ressources d'intégration dans les institutions d'enseignement contribue à la fréquentation scolaire - Obstacle pour les femmes au niveau du transport, du gardiennage, du format des cours, de l'interruption de la scolarité due aux grossesses et du besoin de rester à la maison pour s'occuper des enfants - Les coûts de transport - Avoir une famille (conciliation, école, travail et famille) - Absence fréquente due aux rendez-vous met en danger leur place dans le programme - Manque d'information sur les offres de cours de langue du pays d'accueil - Premier niveau de cours parfois pas suffisamment accessible
Turker et Celik, 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Motivation extrinsèque: avoir une carrière, avoir une meilleure scolarité, accéder aux services et s'adapter socialement 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivation intrinsèque (moins concluante)