

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES VARIABLES AGISSANT SUR LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES
DANS LE CONTEXTE D'UNE FORMATION EN FRANCISATION DESTINÉE À
DES PARENTS ALLOPHONES D'ÉLÈVES DU PRIMAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

JIHÈNE HICHRI

JANVIER 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier, mon directeur de mémoire, monsieur Yves Chochard, professeur au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) qui a démontré son enthousiasme à m'encadrer pour mon projet de recherche. Son soutien à toutes les étapes, ses précieux conseils, sa disponibilité et sa patience ont contribué à parfaire mes réflexions et mes écrits.

Je tiens également à remercier ma codirectrice de mémoire, madame Chantal Ouellet, professeure au département d'éducation et formation spécialisées de l'UQAM. Avec son implication ainsi que son expertise de chercheuse en enseignement des langues aux adultes, elle a été le guide parfait pour me soutenir dans ma démarche et répondre à mes questionnements. Sa rigueur infatigable comme lectrice a également contribué à me faire avancer.

Ensemble, ils ont formé une équipe formidable, engagée, toujours à l'écoute et disponible pour m'accompagner.

Je tiens ensuite à remercier mes deux correctrices et membres de jury, madame Sylvie Ouellet et madame Audrey Dahl pour leurs commentaires et leurs conseils avisés.

Je tiens également à remercier monsieur Pierre Simard et madame Justine Gosselin-Gagné qui m'ont beaucoup soutenue pour accomplir mon travail de terrain.

Enfin, je remercie ma famille et mes amis, qui m'ont encouragée et soutenue dans ma démarche. Avec émotion, j'ai une pensée particulière pour mon mari, mes filles et mes frères à qui je dédie ce travail.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	x
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Des enjeux d’immigration au Québec	4
1.2 La formation en francisation des parents allophones offerte par la CS	8
1.2.1 Faiblesse du transfert des apprentissages	9
1.2.2 Les variables influençant le transfert des apprentissages	14
1.3 Le problème et la question de recherche	17
CHAPITRE II LE CADRE CONCEPTUEL.....	20
2.1 Les modèles d’analyse du transfert	20
2.1.1 Le modèle de Kirkpatrick (1959)	20
2.1.2 Le modèle de Baldwin et Ford (1988).....	23
2.2 Le concept de transfert des apprentissages	25

2.3	Les variables influençant le transfert des apprentissages.....	28
2.3.1	Les variables liées à l'individu ou à la personne formée.....	29
2.3.2	Les variables liées à la conception de la formation.....	37
2.3.3	Les variables liées à l'environnement.....	43
2.4	La francisation et les variables agissant sur le transfert des apprentissages.....	47
2.5	Les objectifs spécifiques de la recherche.....	52
CHAPITRE III LA MÉTHODOLOGIE.....		53
3.1	Une recherche qualitative exploratoire.....	53
3.2	Le choix de la méthode de recherche.....	55
3.3	La collecte des données.....	56
3.3.1	Les participants.....	57
3.3.2	Recrutement des participants.....	60
3.3.3	Les instruments de collecte de données.....	61
3.3.4	Le déroulement de la collecte de données.....	65
3.5	L'analyse des données.....	67
3.6	Considérations éthiques.....	68
CHAPITRE IV RÉSULTATS.....		70
4.1	L'impact des caractéristiques individuelles des apprenants.....	71
4.1.1	Une perception positive de l'utilité de la formation.....	71
4.1.2	Une motivation plutôt élevée.....	73
4.1.3	Un faible sentiment d'efficacité personnelle.....	74
4.1.4	Un manque de confiance en soi et de l'anxiété.....	76
4.2	Les variables liées à la conception de la formation.....	77
4.2.1	L'analyse des besoins de formation.....	77
4.2.2	De bonnes connaissances en francisation.....	78
4.2.3	Des pratiques andragogiques utilisées en formation.....	79
4.2.4	Un aspect relationnel favorable au transfert.....	81

4.2.5	Le contenu du cours et les méthodes d'enseignement.....	83
4.2.6	Le manque de matériel adapté et ajustement des formateurs	88
4.2.7	Utilisation du matériel authentique	89
4.2.8	L'organisation logistique.....	90
4.3	L'impact des variables liées à l'environnement	96
4.3.1	Le climat de transfert généralement favorable à l'école primaire.....	96
4.3.2	Un climat de transfert peu favorable à l'extérieur de l'école	97
4.3.3	Le soutien de l'environnement familial et social	99
4.3.4	Le soutien des enseignants et du personnel de l'école	101
4.3.5	Les occasions offertes à l'école primaire et l'utilisation de différents moyens de communication.....	103
4.3.6	Le manque d'occasions de transfert dans la vie sociale	108
CHAPITRE V L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....		115
5.1	Les variables en lien avec les caractéristiques de la personne formée.....	115
5.1.1	Une utilité perçue positive de la formation	116
5.1.2	L'impact positif de la motivation	117
5.1.3	Un faible sentiment d'efficacité personnelle	117
5.2	Les variables en lien avec la conception de la formation.....	119
5.2.1	Les caractéristiques personnelles du formateur.....	120
5.2.2	L'approche pédagogique et la pertinence du contenu	123
5.2.3	Le manque de matériel	128
5.2.4	Un problème logistique : la salle du cours et la durée de la formation	129
5.2.5	Les groupes multiniveaux et le problème d'absentéisme.....	130
5.3	Les variables environnementales.....	132
5.3.1	Le climat de transfert des apprentissages	132
5.3.2	Le soutien du milieu scolaire familial et social	134
5.3.3	Les occasions de transfert des apprentissages	136
CONCLUSION.....		140

ANNEXE A	Guide d'entretien destiné aux parents	146
ANNEXE B	Guide d'entretien destiné aux enseignants de l'éducation des adultes	152
ANNEXE C	Guide d'entretien destiné aux enseignants des élèves du primaire	155
ANNEXE D	Certificat d'approbation éthique	158
LISTE DES RÉFÉRENCES		160

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Modèle de Kirkpatrick (1959, adapté de Kirkpatrick et Kayser Kirkpatrick, 2016 ; Chochard, 2018)	21
2.2	Le modèle de Baldwin et Ford (1988, adapté par Chochard, 2012 : le processus de transfert des apprentissages)	23

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Les variables agissant sur le transfert des apprentissages	29
2.2	Les variables liées à l'environnement	46
2.3	Les variables retenues dans le cadre de la présente recherche	50
3.1	Les caractéristiques socio-démographiques des parents participant à la recherche.....	59
3.2	Canevas d'entretien avec les parents	63
3.3	Canevas d'entretien avec les enseignants des parents.....	64
3.4	Canevas d'entretien avec les enseignants des élèves du primaire.....	65
3.5	Devis de la recherche.....	68
4.1	Les variables d'influence constatées dans la recherche en contexte de formation linguistique	113

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CGTSIM	Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal
CS	Commission scolaire (dans laquelle la recherche a été menée)
DFGA	Direction de la formation générale des adultes
L1	Langue première
L2	Langue seconde
LTSI	<i>Learning transfer system inventory</i>
MÉES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles
MIDI	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion
PGIL	Programme général de l'intégration linguistique

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à identifier les variables qui ont un impact sur le transfert des apprentissages dans le contexte d'une formation en francisation. Nous tentons d'identifier les variables d'influence en lien avec les caractéristiques de l'apprenant, la conception de la formation et l'environnement où se réalise le transfert. Une recherche qualitative auprès de trois types de répondants nous permet de cerner les variables qui ont un impact direct et indirect sur la mise en application des nouveaux acquis. L'analyse de contenu à l'aide du logiciel NVIVO 11 permet de croiser les propos et de catégoriser les différentes variables. Les principaux résultats révèlent l'impact de certaines variables sur le transfert, notamment, l'utilité perçue de la formation et le sentiment d'efficacité personnelle, les pratiques andragogiques, les liens socioaffectifs, la durée de la formation et le climat de transfert. Nous convenons de certaines limites de notre recherche, dont le petit échantillon de dix sujets, dont quatre participantes à la formation. Tout de même, les résultats obtenus permettent de souligner certains aspects qui pourront être étudiés en profondeur, lors de recherches ultérieures.

Mots clés : transfert des apprentissages, variables d'influence, formation des adultes, francisation

INTRODUCTION

Le transfert des apprentissages a occupé une place d'intérêt assez privilégiée dans les travaux de plusieurs chercheurs et chercheuses. Ce transfert a été étudié dans de nombreux contextes (éducation, psychologie, philosophie, gestion, etc.). Dans le cadre de l'éducation, la majorité des programmes de formation mettent en avant des objectifs basés sur le transfert des apprentissages, souvent perçu comme indicateur d'efficacité.

Une formation qui se veut efficace doit alors procurer des expériences enrichissantes qui faciliteront non seulement l'apprentissage, mais aussi, le transfert des connaissances, des habiletés et des compétences acquises dans un contexte bien spécifique.

Ainsi, dans le contexte de la formation des adultes, l'apprentissage réalisé dans le milieu scolaire prépare les apprenants à être autonomes et efficaces en dehors du contexte académique. Néanmoins, nombreuses sont les recherches qui montrent que le transfert des apprentissages n'est pas facile à réaliser et que les difficultés rencontrées par les apprenants dans l'utilisation de leurs connaissances, après la formation, sont dues à plusieurs facteurs.

En tant qu'immigrante, je me suis toujours posé la question à savoir pourquoi plusieurs immigrants, au Québec, ne maîtrisent pas assez le français même après une longue formation en francisation, alors que d'autres parviennent à l'utiliser en peu de

temps. En m'intéressant à cette question, j'ai constaté que la majorité des recherches portant sur le transfert des apprentissages ont été réalisées dans le contexte de l'entreprise. Peu de chercheurs étudient les variables qui peuvent avoir une influence sur la mise en pratique des nouveaux acquis dans le contexte d'une formation linguistique.

La présente recherche vise donc à identifier les variables qui influencent le transfert des apprentissages, dans le contexte d'une formation en francisation, au regard des études réalisées dans d'autres contextes portant sur des sujets similaires.

Le premier chapitre présente la problématique liée au transfert des apprentissages. Ainsi, le but est de décrire le problème et de justifier la pertinence de la recherche. La formation en francisation étudiée ici est destinée aux parents allophones des élèves du primaire. Elle vise l'amélioration de la communication entre ces parents et l'école.

Le deuxième chapitre porte sur l'élaboration d'un cadre conceptuel permettant de définir les différents concepts en lien avec le transfert des apprentissages et les variables qui peuvent le maximiser ou le limiter. Dans ce chapitre, une revue de quelques écrits et de quelques modèles élaborés par des chercheurs est présentée afin de soutenir et justifier le choix de chaque concept. Les objectifs spécifiques sont identifiés afin de faciliter les choix méthodologiques.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie, les instruments de collecte de données, l'échantillon et le déroulement chronologique de la recherche. L'accent est mis sur l'utilisation d'une méthode qualitative qui semble appropriée pour comprendre le contexte du transfert des apprentissages et cerner les variables d'influence. L'aspect déontologique est également abordé.

Le quatrième chapitre porte sur l'analyse des résultats. Ainsi, une description des résultats qualitatifs obtenus, en lien avec la question de recherche, est établie. Les résultats fournissent des aspects importants en lien avec les éléments et les aspects qui influencent la mise en pratique des nouveaux apprentissages.

Dans le dernier chapitre, les résultats sont interprétés au regard de la question de recherche et du cadre conceptuel. Des aspects spécifiques au contexte de la présente recherche sont soulignés et comparés à d'autres études. Des recommandations spécifiques au contexte de cette recherche sont finalement proposées.

Dans la conclusion, les résultats de la recherche et les principaux éléments retenus sont d'abord exposés. Des retombées pédagogiques sont, par la suite, présentées. Pour conclure, des pistes de recherche ultérieures sont suggérées:

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre décrit l'importance du transfert des apprentissages dans un contexte de formation en francisation destinée aux immigrants allophones au Québec et aux variables qui peuvent avoir un impact sur ce transfert. Il est inévitable de parler tout d'abord des enjeux de l'immigration reliés à l'apprentissage de la langue française et de définir par la suite les différents éléments qui constituent la problématique.

1.1 Des enjeux d'immigration au Québec

Au Québec, la maîtrise du français représente une préoccupation majeure des immigrants allophones désirant s'intégrer à la nouvelle société d'accueil. Dès leur arrivée, les immigrants sont appelés à suivre des cours de français pour faciliter leur intégration dans leur nouvel environnement socio-économique et culturel. Le défi est de taille, puisqu'il s'agit d'un besoin impérieux qui exige l'apprentissage de la langue le plus rapidement possible pour pouvoir communiquer dans des situations de la vie quotidienne.

Conscient de cet enjeu, le Gouvernement du Québec a créé en 1968 un ministère de l'immigration qui, en vertu de la loi constitutionnelle (La Charte de la langue française, la loi 101), a pour mission de favoriser l'intégration des immigrants. Les premiers programmes québécois de francisation établis en 1987 ont beaucoup soutenu la démarche d'intégration visée par le Gouvernement du Québec. Ainsi, le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI), le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) et les organismes communautaires mandataires offrent des cours de français aux immigrants. Le MÉES prend en charge la francisation des immigrants mineurs et s'occupe aussi de la francisation des adultes dans des organismes communautaires, dans des centres d'éducation des adultes relevant des commissions scolaires, dans des établissements collégiaux et universitaires (Ferretti, 2016). Il est à signaler que ce programme de francisation qui existe depuis les années quatre-vingt a été renouvelé en 2015 (MIDI, 2015).

Grâce à la Charte de la langue française, le français est devenu la seule langue officielle du Québec, ce qui a soutenu la mise en place des cours de francisation. En d'autres termes, le français est devenu la langue de travail et la langue de scolarisation (Boucher, 2012). La francisation des immigrants au Québec, a donc pour objectif, le développement d'une « compétence linguistique fonctionnelle en français et des connaissances grâce auxquelles ils pourront comprendre leur société d'installation » (Calinon, 2009, p. 1). Selon la chercheuse, la formation linguistique donnée aux immigrants au Québec doit faciliter et orienter leur intégration à la communauté linguistique francophone et leur garantir la pratique de cette langue à travers les interactions dans la vie quotidienne et professionnelle (Calinon, 2015). Bourgault (1996) pour sa part, met l'accent sur l'effet positif que procure l'aisance de l'utilisation d'une langue étrangère sur les apprenants, après la formation, que ce soit dans la production écrite ou la production orale : « Le plaisir de la langue, c'est de pouvoir la parler sans effort » (Bourgault, 1996, p. 147).

L'habileté à parler, lire et écrire en français constitue alors, un atout important pour une intégration pleine et entière des immigrants allophones à la société québécoise (MIDI, 2015). La langue fait partie de l'identité de l'individu, elle va lui permettre une intégration dans le groupe et dans la collectivité, et le protéger d'une exclusion de la part de ces derniers (Armand et Dagenais, 2005).

Cependant, la maîtrise de la langue présente encore pour certains immigrants allophones un objectif difficile à atteindre. Malgré le chemin parcouru et les efforts déployés par les deux paliers de gouvernement, des inquiétudes persistent dans certains milieux quant aux difficultés rencontrées par les allophones concernant la communication en français (Calinon, 2015 ; Ferretti, 2016 ; Tonev, 2010). D'ailleurs, ce problème a été observé par le personnel des écoles primaires de Montréal auprès des parents allophones. En effet, de nombreux parents sont incapables de communiquer en français avec le personnel des écoles, ce qui les marginalise par rapport aux autres parents et les place dans une situation d'impuissance vis-à-vis le cheminement scolaire de leurs enfants (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal [CGTSIM], 2014).

La problématique de la communication entre les parents et l'école de leurs enfants touche plusieurs établissements scolaires. Parmi les 25 écoles de l'île de Montréal ayant au moins neuf élèves sur dix issus d'une communauté ethnoculturelle, 10 sont au sein de la commission scolaire (CS) qui représente le milieu de l'étude, que l'on s'abstient de nommer pour des raisons de confidentialité (CGTSIM, 2014). De plus, étant donné la Loi 101, la majorité des élèves immigrants se dirigent vers des commissions scolaires francophones ce qui nécessite la prise en considération de la situation des parents allophones limitant les possibilités de leur participation parentale dans le suivi du parcours scolaire de leurs enfants. L'implication parentale est souhaitée par les enseignants des élèves, mais il est difficile de nouer un lien de

collaboration avec ces parents puisqu'ils ne maîtrisent pas la langue (CGTSIM, 2014).

Par ailleurs, dans le contexte de parents analphabètes, Solar, Solar-Pelletier et Solar-Pelletier (2006) affirment que plusieurs de ces parents éprouvent des difficultés à communiquer avec l'école. Ils ne sont pas certains de se faire comprendre par les intervenants de l'école bien qu'ils admettent que le personnel enseignant est compétent. Ces parents souhaitent un échange réciproque adapté à leur capacité.

La problématique est de taille, car il s'agit de savoir comment lever les barrières entre l'institution scolaire et l'institution familiale. Comment développer entre elles un lien de confiance et de collaboration, sans exclusion ? Comment favoriser ce partenariat avec les parents de diverses origines ethnoculturelles ? Comment surmonter les obstacles de communication et gérer la diversité des langues des parents immigrants ? (MELS, 2007). Bien que la présente recherche ne vise pas à répondre à ces questions, elle tente de mettre l'accent sur les variables agissant sur l'utilisation de la langue française comme moyen de communication.

Certes, l'insuffisance de la maîtrise de la langue française compte parmi les raisons principales de ces difficultés, mais il est à noter que d'autres obstacles restent à surmonter pour arriver à une communication et une collaboration plus solide : timidité, réticence d'ordre culturel, crainte de l'école, contraintes d'horaire et de disponibilité, manque d'occasion pour pratiquer la langue, etc. (MELS, 2007).

1.2 La formation en francisation des parents allophones offerte par la CS

Afin d'améliorer la communication entre les parents et l'école, les directions des Centres d'éducation des adultes de la commission scolaire (CS) ont été sollicitées par des directions d'écoles primaires en vue de donner de la formation en francisation aux parents allophones des élèves. Chaque année, les centres d'éducation des adultes de la CS qui relèvent du MEES, rejoignent plus de 7 000 adultes, dont le tiers suit des programmes de français (CSMB, 2014). Cependant, cette offre de francisation n'est pas toujours accessible aux parents en raison de l'éloignement des centres, des charges familiales, du manque de temps, etc. La CS a donc inscrit dans son plan stratégique 2010-2014 et renouvelé dans son plan 2015-2019, une mesure permettant d'offrir dans les écoles primaires, des cours de français aux parents selon une formule souple et légère, adaptée aux disponibilités des parents (CSMB, 2014). Il s'agit du même programme que celui prescrit par le MÉES et offert dans les centres d'éducation des adultes. En effet, il existe un seul programme pour la formation générale des adultes qui est appliqué dans les centres de formation des adultes et qui est décentralisé dans les écoles primaires qui sont rattachées à la CS. Ce sont les enseignants de la formation générale des adultes qui donnent cette formation aux parents. Selon la CS, le programme d'études *Francisation* a pour objectif le développement de compétences langagières en français et le développement de la compétence interculturelle. Il s'adresse aux adultes allophones possédant une scolarité de base et admissible au service d'enseignement en francisation à l'éducation des adultes. Il s'agit d'un projet qui se réalise uniquement à la CS participant à la recherche, mais qui se veut être généralisé dans toutes les autres commissions scolaires de Montréal. Grâce à ce projet, des responsables et des intervenants sont parvenus à mettre en lumière les enjeux entourant les conditions de succès de cette initiative originale qui s'est vue remettre, en mars 2012, le prix du

Mérite en francisation des personnes immigrantes du MÉES, dans la catégorie Partenaire institutionnel ou communautaire en francisation (CSMB, 2014).

Toutefois, les responsables de cette formation de francisation ne savent pas si les parents formés parviennent à utiliser ou à transférer ce qu'ils ont appris en formation dans leur communication avec l'école. En effet, le transfert des apprentissages n'a pas été évalué par la CS et par conséquent, les responsables et les enseignants ne connaissent pas encore l'effet de cette formation sur le comportement des parents (le transfert des apprentissages) ni les variables agissant sur l'utilisation des apprentissages faits en formation. Il s'agit d'une préoccupation majeure pour plusieurs responsables de formation dans plusieurs domaines, qui perçoivent une faiblesse au niveau du transfert des apprentissages.

1.2.1 Faiblesse du transfert des apprentissages

Tout d'abord, il est à préciser que la présente recherche ne vise pas à étudier le transfert linguistique qui se produit d'une langue d'usage « langue première » (L1) dans l'enfance à une autre langue d'usage « langue seconde » (L2) (Castonguay, 1977). Le transfert des apprentissages qui fait l'objet de cette recherche renvoie à l'utilisation, dans un contexte réel, des connaissances et des compétences en français acquises lors d'une formation en classe (Burke et Hutchins, 2007).

Une faiblesse du transfert des apprentissages a été constatée par des chercheurs. Selon Denis (2016) cette problématique pourrait être expliquée par l'évolution et la complexité des situations de travail, il y a aussi une évolution du travail qui mène à la transformation des apprentissages. Par ailleurs, un faible transfert a été constaté dans le contexte de la formation professionnelle et technique (Chochard, 2012 ; Haccoun,

2016 ; Hutchins et Leberman, 2015 ; Roussel, 2007) et dans le contexte de la formation linguistique en général et en francisation des immigrants en particulier (Calinon, 2009, 2015 ; Confais et Vogel, 1996 ; Ellington, Surface, Blume, et Wilson, 2015 ; Peguret, 2014).

La majorité des études qui portent sur le transfert des apprentissages dans le contexte scolaire montrent que ce transfert est très faible. Cette problématique demeure une source d'inquiétude pour le gouvernement, les enseignants et les formateurs. Ce problème a été souligné par Tardif et Meirieu (1996) « C'est un lieu commun de reconnaître que le transfert des connaissances est un phénomène qui se produit rarement en milieu scolaire, peu importe l'ordre d'enseignement pris en considération » (Tardif et Meirieu, 1996, p. 1). Il est à noter que le transfert des connaissances dans ce contexte désigne également le transfert des apprentissages.

Selon des études qualitatives réalisées au Québec, sur le transfert des apprentissages dans le domaine de la francisation, plusieurs apprenants éprouvent des difficultés à communiquer en français après la formation (Peguret, 2014 ; Boucher, 2012 ; Confais et Vogel, 1996). En effet, des responsables du programme de francisation ainsi que des apprenants allophones affirment que ces derniers « au terme du programme de francisation de 990 heures, ne sont pas aptes à communiquer de façon satisfaisante à travers plusieurs situations de communication de la vie courante » (Boucher, 2012, p. 1).

D'autres études démontrent la faiblesse du niveau du français des personnes inscrites en francisation par rapport à des francophones, comme souligné dans l'étude réalisée par Germain, Netten et Séguin, (2004) portant sur l'évaluation de la production écrite des élèves de 6e année dans le cadre d'un projet de recherche sur le français intensif.

Confais et Vogel (1996) soulignent les mêmes difficultés d'utilisation du français langue seconde dans la vie quotidienne et affirment que :

Celui qui apprend quelque chose entend plus ou moins fortement parvenir à un savoir-faire tel qu'il est donné en exemple par ceux qui « savent » déjà.... Si l'on apprend une langue (L1 ou L2), on vise donc à pratiquer cette langue d'une manière qui soit la plus authentique et efficace possible (p. 115).

Calinon (2015) montre que l'utilisation du français après la formation représente un enjeu important, car « il s'agit de « concrétiser » la langue en prenant en considération ses usages multiples et divers » (p. 137). L'auteur affirme que la formation en francisation destinée aux allophones au Québec n'arrive pas à atteindre ses objectifs d'une manière satisfaisante quant à l'utilisation du français après la formation.

Par ailleurs, plusieurs recherches menées dans le contexte des programmes d'immersion au Canada (Christiansen et Laplante, 2004 ; Mandin, 2010 ; Peguret, 2014) ont montré que le transfert des apprentissages et le changement de comportement des apprenants suite à une formation en français langue seconde¹ est difficile à réaliser. Ce constat est confirmé par Ellington, Surface, Blume et Wilson (2015), lors d'une recherche effectuée aux États-Unis dans le contexte d'une formation en langue étrangère² destinée au personnel militaire.

¹ La langue seconde est une langue non maternelle apprise dans les pays où il a un statut particulier et une influence sur le développement de l'individu, étant donné son usage dans la société et son rôle de langue d'enseignement (Cuq et Davin-Chnane, 2007).

² La langue étrangère se réfère à une langue qui n'a pas de statut particulier dans le pays (Cuq, 1991).

Une étude menée par Mandin (2010) auprès de finissants des programmes d'immersion française a permis de découvrir, sur le plan langagier, les catégories de difficultés d'utilisation des acquis liés aux domaines linguistiques (tels que la sémantique, la syntaxe, la phonologie et autres) qui ont un impact néfaste sur l'intégration des étudiants dans un milieu francophone. Christiansen et Laplante (2004), affirment aussi que l'utilisation des acquis en français langue seconde après la formation représente pour les étudiants du programme d'immersion une problématique majeure. Ces auteurs constatent « qu'après avoir passé cinq ou six ans à apprendre une langue seconde dans les classes d'immersion française, certains élèves atteignent un plateau dans leur développement langagier » (p. 497).

Bien que les étudiants au programme d'immersion au Canada réussissent sur le plan académique dans les matières étudiées en français, leur compétence langagière en français n'atteint pas un seuil satisfaisant en ce qui concerne l'utilisation de la langue dans la vie quotidienne (Bournot-Trites et Reeder, 2001).

D'autres chercheurs tels que Webster (1986) et Lyster (1987) ont conclu dans leurs études, que la plupart des étudiants se sentent à l'aise dans la langue académique, mais ont des difficultés au niveau de l'utilisation du français à l'extérieur de la classe. Cette conclusion est confirmée par Tarone et Swain (1995) qui constatent que les étudiants éprouvent des difficultés à utiliser le français langue seconde dans le contexte d'interactions sociales et choisissent d'interagir dans leur langue maternelle dans des registres plus familiers.

Donc, selon ces auteurs, l'habileté à utiliser la langue pour des fonctions variées diminue à la fin de leur programme et se résume à la fonction informative et heuristique (Mandin, 2010). Selon Sanaoui (2002) le français est appris dans un contexte isolé dans les salles de classe, les élèves n'arrivent donc pas à un niveau

d'aisance souhaité pour exprimer leurs sentiments et leurs émotions et changent de code aussitôt qu'ils ne connaissent pas les expressions idiomatiques en langue seconde (Chan, 1996 ; Mandin, 2010).

D'après Omaggio Hadley (2001), dans le contexte du programme d'immersion,

Les élèves se sentent souvent mal équipés, incapables, frustrés, découragés et même paralysés lorsqu'ils doivent communiquer en français... L'acte de parler et de communiquer dans une langue seconde devient une tâche au lieu d'une occasion de s'exprimer librement (p. 166).

Selon Arthur, Bennett, Stanush et McNelly (1998), la rétention des compétences et des acquis linguistiques après la formation représente une problématique tant pour les apprenants que les responsables de la formation. Cette rétention dépend de la fréquence de l'utilisation des apprentissages dans le contexte réel après la formation. Ces chercheurs ont démontré que la perte des compétences s'accroît avec le temps. Ainsi, la personne formée peut perdre jusqu'à 92 % du niveau de compétences acquises pendant la formation, après un an (365 jours) d'absence de transfert (non utilisation des compétences acquises lors de la formation).

Certes, la francisation est considérée comme un programme de formation important qui vise le développement des compétences linguistiques des immigrants allophones afin de les aider à s'intégrer. Néanmoins, il est important de fournir des conditions favorables aux apprenants pour qu'ils arrivent réellement, suite à une formation, à appliquer leurs nouvelles connaissances dans des situations de la vie quotidienne. C'est ainsi que la présente recherche s'intéresse aux variables qui ont un impact sur le transfert des apprentissages d'une formation en langue seconde ou étrangère, sous un nouvel angle visant spécifiquement les parents allophones.

1.2.2 Les variables influençant le transfert des apprentissages

Le transfert des apprentissages a été étudié dans différents champs de recherche notamment en management, en psychologie cognitive, etc. (Burke et Hutchins, 2007). Selon la typologie de Baldwin et Ford (1988), les variables d'influence peuvent être regroupées en trois catégories : (1) des variables relatives aux caractéristiques de l'individu ou de la personne formée, (2) des variables relatives à la conception de la formation et (3) des variables relatives à l'environnement de transfert.

En psychologie, de nombreux chercheurs se sont intéressés à la première catégorie de variables celles liées aux caractéristiques de l'individu (Baldwin et Ford, 1988 ; Gaudreau 2013 ; Peguret, 2014). À titre d'exemple, Tardif (1999) a étudié le transfert des apprentissages en lecture et en écriture en se situant dans le domaine de la psychologie cognitive. Bandura (2003) pour sa part, a étudié le changement de comportement des apprenants en mettant l'accent sur le sentiment d'efficacité personnelle. En effet, selon l'auteur, ce sentiment d'efficacité personnelle permet la production d'un processus cognitif, motivationnel et de sélection. Ce processus est en mesure de guider positivement les actes d'une personne à travers l'interprétation des situations rencontrées, ce qui va lui permettre de mieux intervenir en utilisant efficacement les connaissances et les habiletés acquises (Bandura, 2003).

D'autres auteurs ont étudié le transfert des apprentissages en s'intéressant à la deuxième catégorie de variables, soit l'ingénierie de la formation. En effet, toute une littérature est liée à ce champ de recherche, prêtant une attention particulière à la manière dont la formation est conçue et comment cette conception facilite ou complexifie le transfert des apprentissages (Brinkerhoof et Apking, 2001 ; Dunberry et Péchard, 2007 ; Kraiger, Ford et Salas, 1993 ; Ouellet, 2016 ; Perrenoud, 1997 ; Tardif et Meirieu, 1996).

En ce qui concerne la troisième catégorie de variables liées à l'environnement de transfert, elle peut être inscrite dans deux domaines de recherche : soit la gestion des ressources humaines, quand il s'agit de l'environnement de travail et/ou la sociologie lorsqu'on parle du milieu social. Dans la majorité des recherches portant sur le transfert des apprentissages dans le contexte de travail, les variables liées à l'environnement s'inscrivent dans le domaine de la gestion des ressources humaines (Burke et Hutchins, 2007). Il s'agit du soutien du supérieur hiérarchique et des collègues (Annabi et Lauzier, 2016 ; Bosset et Bourgeois, 2016 ; Schoeb, Courcy et Lauzier, 2016), du climat de transfert et des occasions de transfert qui font que ces éléments varient selon la gestion des ressources humaines en milieu de travail (Burke et Hutchins, 2007). Cependant, dans le cadre de la présente recherche, il semble que l'environnement de transfert dans le contexte d'une formation en francisation diffère de celui du milieu de travail. En effet, les études réalisées dans le contexte d'une formation en francisation montrent l'importance non seulement du milieu de travail, mais aussi du milieu social (la famille, les amis, etc.) pour la mise en application des acquis linguistiques (Calinon, 2009, 2015 ; Christiansen et Laplante, 2004 ; Ferretti, 2016 ; MEQ, 1998). D'ailleurs, Calinon (2009) qui s'intéresse dans sa recherche à l'intégration linguistique des immigrants au Québec, montre que les facteurs principaux qui influencent le transfert des apprentissages en francisation après la formation sont liés aux occasions de transfert et aux interactions sociales. La chercheuse renvoie dans ses études la responsabilité de l'utilisation du français par les immigrants à des facteurs liés à la politique linguistique et essentiellement à des facteurs sociolinguistiques (Calinon, 2009, 2015).

Il importe de préciser que la présente recherche s'inscrit dans une perspective d'éducation des adultes et non pas en linguistique ou en psycholinguistique. Son but est d'identifier des pistes pour améliorer la conception de la formation et l'environnement de transfert.

Des variables agissant sur le transfert des acquis sont définies par plusieurs chercheurs. Dunberry et Péchard (2007) précisent que le transfert des apprentissages ne se réalise que dans un environnement favorable à ce transfert. Roussel (2011) trouve que le facteur environnemental est insuffisant pour favoriser le transfert des acquis et met l'accent sur l'importance des caractéristiques des participants ainsi que l'approche pédagogique utilisée lors de la formation. L'importance des pratiques d'enseignement dans la favorisation du transfert a été évoquée, également, par Tardif et Meirieu (1996) qui ont étudié la question en cherchant comment un enseignement peut maximiser le transfert.

En effet, l'impact de la conception de la formation sur le transfert des apprentissages a été souligné dans plusieurs recherches. Les résultats ont montré la grande marge de manœuvre qui permet aux intervenants d'agir sur les pratiques pédagogiques et les dispositifs liés à la formation afin de maximiser le transfert des apprentissages.

Ainsi, plusieurs chercheurs mettent l'accent sur la nécessité de la contextualisation du contenu de la formation afin de le rapprocher du contexte réel, où l'apprenant va appliquer et utiliser les nouvelles connaissances et compétences linguistiques. À ce propos, Armand et d'Anglejan (1996) parlent de la langue « contextualisée » qui se déroule dans un contexte interpersonnel de communication « la signification est négociée par les interlocuteurs et la transmission du message favorisée par de multiples indices situationnels et paralinguistiques (gestes, intonations, mimiques) » (p. 74). Alors que la langue « décontextualisée » selon ces chercheurs, se base sur des indices qui sont très réduits. Le contenu linguistique sera dans ce cas un appui à la communication à travers un discours plus analysé. Roussel (2011) définit deux pratiques pédagogiques selon le type de transfert visé par la formation : enseigner les principes généraux et aider les apprenants à adapter ceux-ci à diverses situations spécifiques lorsqu'il y a une grande différence entre la formation et ce que

l'apprenant aura à réaliser dans le contexte de travail, c'est-à-dire dans le cas du transfert éloigné ; le recours à la répétition pour que le nouvel apprentissage puisse être transféré directement au contexte réel d'une manière automatique. Cette pratique est appliquée dans le cas du transfert rapproché lorsqu'il existe peu de différences entre le contexte de la formation et le contexte de travail.

Frenay et Bédard (2011) soulignent l'importance de mobiliser les connaissances acquises, mais surtout les habiletés cognitives et métacognitives afin de pouvoir résoudre les problèmes. Peguret (2014) affirme, dans le même ordre d'idées que « nous croyons que tout travail sur la compétence langagière devrait s'accompagner du développement d'une attitude de réflexivité par rapport à la langue, la situation de communication et ses propres pratiques. » (p. 2). Roussel (2011) met l'accent lui aussi sur la nécessité d'amener l'apprenant vers l'autorégulation.

Cette recherche se focalisera sur les variables qui peuvent influencer le transfert des apprentissages dans le contexte d'une formation en francisation destinée aux parents allophones d'élèves du primaire.

1.3 Le problème et la question de recherche

Comme il a été précisé au début de ce chapitre, le transfert des apprentissages dans le contexte d'une formation en francisation demeure un but qui n'est pas facile à atteindre. En effet, la majorité des recherches ont conclu que la réalisation du transfert des apprentissages n'est pas une mission facile à accomplir « Le transfert des apprentissages constitue un objectif universellement accepté et visé sur le plan de l'enseignement. Cependant, son atteinte constitue un défi très difficile à relever » (McKeough, Lupart et Marini, 1995, p. vii). Cette constatation est confirmée par

Haccoun (2016) : « le degré auquel les apprenants mettent en application ce qu'ils ont appris à l'occasion d'une formation est généralement peu élevé » (p. viii).

Dans notre contexte, la francisation représente un formidable défi pour les directions des écoles et les enseignants. Une meilleure communication entre les parents et les enseignants peut favoriser leur collaboration au profit des élèves. Le transfert des apprentissages dans le cadre de cette formation peut avoir un effet notable sur la réussite scolaire des élèves. L'utilisation du français permettra de bâtir une relation de confiance avec les parents, d'organiser des rencontres, de gérer des communications quotidiennes par divers moyens et d'impliquer les parents dans le suivi scolaire de leurs enfants (CSMB, 2014). Cependant, certaines variables qui méritent d'être étudiées peuvent influencer l'utilisation des nouveaux acquis en français.

De nombreux auteurs (Calinon, 2015 ; Ellington, Surface, Blume et Wilson, 2015 ; Peguret, 2014 ; Swain et Lapkin, 1989 ; Weber et Tardif, 1987), soulignent le peu de recherches portant sur le transfert des apprentissages d'une langue. De même, il y a peu d'écrits et de recherches qui s'intéressent aux variables agissant sur le transfert des apprentissages dans le contexte d'une formation en langue étrangère (Ellington, Surface, Blume et Wilson, 2015 ; Mandin, 2010 ; Peguret, 2014).

Considérant le défi que représente la francisation des parents allophones, il est pertinent de découvrir les variables qui influencent l'application des apprentissages à la fin d'une formation en francisation. Il y a lieu donc de se demander : quelles sont les variables agissant sur le transfert des apprentissages dans le contexte d'une formation en francisation destinée à des parents allophones d'élèves du primaire ?

Cette étude va permettre aux responsables et aux décideurs d'avoir des pistes pour améliorer les prochaines sessions de formation en francisation en y intégrant des

mesures favorisant le transfert des apprentissages en français langue seconde. De plus, la population visée par cette recherche, les parents allophones d'élèves du primaire, est peu étudiée au niveau du transfert (Peguret, 2014). La présente recherche permettra donc de mieux comprendre le phénomène du transfert au sein de cette population.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

À titre de rappel, cette analyse conceptuelle se situe dans le cadre d'une recherche qui s'intéresse au transfert des apprentissages dans le contexte d'une formation en francisation auprès de parents allophones d'élèves du primaire. Il s'agit de cerner les variables agissant sur le transfert. Par ailleurs, le transfert des apprentissages est un concept qui a fait l'objet de plusieurs modèles. Ces modèles définissent les conditions liées au transfert ainsi que les variables favorisant ou freinant ce dernier. Quelques concepts clés doivent être analysés pour pouvoir répondre à la question principale de recherche. Tout d'abord, il est nécessaire d'exposer les différentes significations que recouvrent ces différents concepts afin de préciser celui que nous retiendrons. Ensuite, les objectifs spécifiques seront définis.

2.1 Les modèles d'analyse du transfert

2.1.1 Le modèle de Kirkpatrick (1959)

Le modèle de Kirkpatrick permet de mieux comprendre ce qu'on entend par « effet d'une formation » et d'identifier à quel niveau se situe le transfert des apprentissages. Par sa simplicité, le modèle de Kirkpatrick a servi de base à plusieurs autres modèles

d'évaluation de la formation (Chochard, 2012). Cette contribution significative au domaine de l'évaluation de la formation démontre la grande capacité du chercheur à vulgariser un domaine aussi complexe (Bouteiller, Cossette et Bleau, 2016).

Le modèle de Kirkpatrick est apparu dans une série de quatre articles sur l'évaluation des programmes de formation dans la revue « Training and Development » entre 1959 et 1960. Ces quatre articles présentent les quatre niveaux de l'évaluation qui ont été adoptés par plusieurs praticiens et développés par plusieurs chercheurs (Chochard, 2012 ; Dunberry et Péchard, 2007). Ces quatre niveaux sont les suivants.

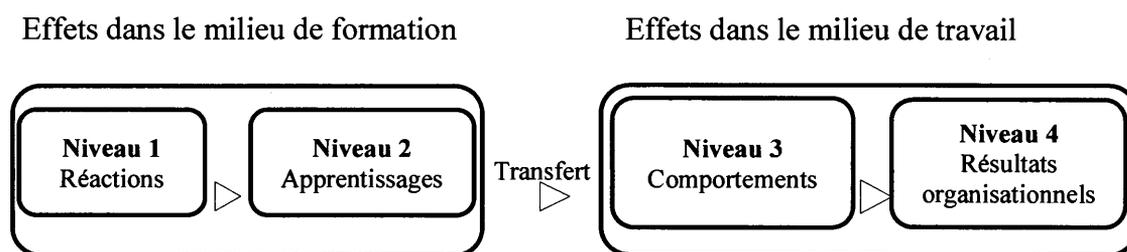


Figure 2.1 Modèle de Kirkpatrick (1959, adapté de Kirkpatrick et Kayser Kirkpatrick, 2016 ; Chochard, 2018)

Le premier niveau évalue les réactions des participants. Il cherche à savoir comment les participants ont réagi au programme ou à l'activité d'enseignement (Kirkpatrick, 1959 cité dans Chochard, 2012). Ce niveau d'évaluation est associé à une mesure de la satisfaction des participants. Selon Kirkpatrick (1959), cité dans Dunberry et Péchard, (2007), il est possible de vérifier l'efficacité d'une formation à travers les impressions et les réactions des participants que ceux-ci soient favorables ou défavorables.

Le deuxième niveau, l'évaluation des apprentissages, a pour but de vérifier ce que les participants ont acquis par la formation en termes de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes selon les objectifs à atteindre (Kirkpatrick, 1959, cité dans Dunberry et Péchard, 2007). Ce niveau d'évaluation est mis en relation avec le niveau suivant en considérant qu'aucune modification du comportement ne peut avoir lieu si les participants n'ont pas appris. De plus, cette évaluation permet de vérifier si le changement de comportement est l'effet des connaissances et des habiletés acquises pendant la formation. L'évaluation des apprentissages se fait par l'utilisation de tests (de performance) ou d'examens (Chochard, 2012 ; Dunberry et Péchard, 2007).

Quant au troisième niveau, il s'intéresse aux comportements. Ce niveau évalue le transfert, dans le contexte réel (poste de travail), des connaissances, habiletés et attitudes acquises pendant la formation. Il s'agit de vérifier s'il y a eu un changement de comportement après la formation. L'évaluation du transfert se fait environ deux à trois mois après la formation, à travers l'observation, l'enquête ou l'entrevue auprès des personnes concernées (la personne formée, le superviseur et les différents acteurs) qui sont les mieux placées pour observer un changement de comportement (Dunberry et Péchard, 2007).

Le quatrième niveau se focalise sur les résultats. L'évaluation à ce niveau se fait rarement malgré son importance. Il s'agit d'évaluer l'impact de la formation sur l'entreprise. Cette évaluation peut se faire au niveau de la productivité, de la qualité, du taux de roulement du personnel, de baisse des coûts, de retour sur l'investissement de formation, etc. (Dunberry et Péchard, 2007). Les méthodes utilisées pour évaluer ce dernier niveau sont choisies selon la nature de l'objet à évaluer.

Il est à noter que le modèle de Kirkpatrick (1959) permet de cibler et de préciser le niveau qui va être évalué. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons

au troisième niveau les comportements. Bien que les résultats du transfert ne seront pas directement évalués, la recherche tentera de cerner les variables qui agissent sur les comportements après la formation.

2.1.2 Le modèle de Baldwin et Ford (1988)

Le modèle élaboré par Baldwin et Ford (1988) représente le modèle d'évaluation le plus cité dans la littérature académique sur le transfert (Chochard, 2012). En effet, ce modèle apporte une nouvelle définition du processus de transfert des apprentissages et développe les catégories de variables pouvant l'influencer (figure, 2.2, inspirée de Chochard, 2012).

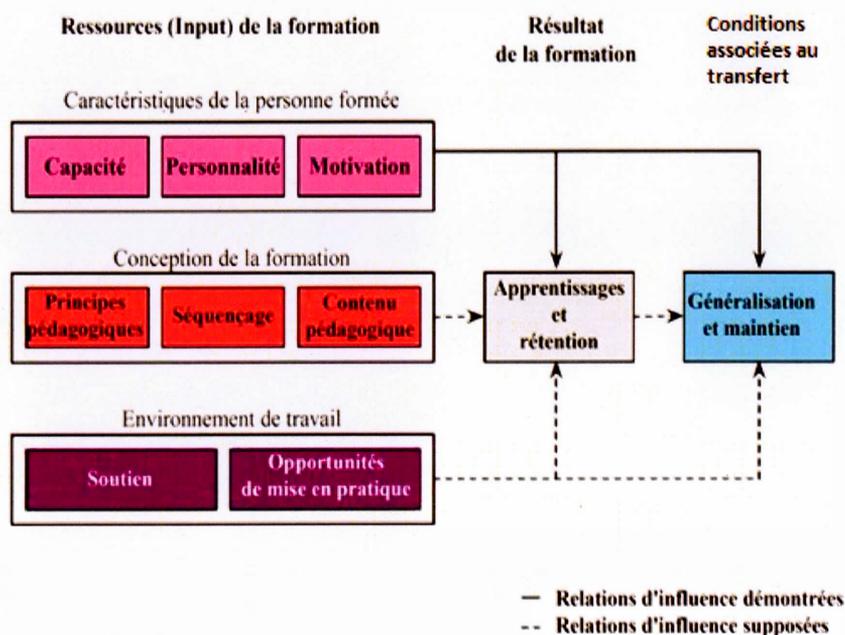


Figure 2.2 Le modèle de Baldwin et Ford (1988, adapté par Chochard, 2012 : le processus de transfert des apprentissages)

Le modèle élaboré par Baldwin et Ford (1988) est basé sur l'idée que le transfert des apprentissages est un processus qui comprend des intrants « training input », des extrants « training output » et des conditions relatives à la mise en application des nouveaux acquis (Schoeb, Courcy et Lauzier, 2016). Les intrants d'une formation comprennent les caractéristiques des stagiaires, la formation et l'environnement de travail influant sur les extrants (les apprentissages et la rétention de ces apprentissages) et définissent les conditions nécessaires pour réaliser le transfert (la généralisation et le maintien des apprentissages). Il s'agit de l'utilisation efficace (généralisation) et continue (maintien) des connaissances et des compétences acquises lors de la formation dans des contextes différents (Schoeb, Courcy et Lauzier, 2016).

Le modèle élaboré par Baldwin et Ford (1988) a apporté une précieuse contribution à l'étude du transfert des apprentissages. Le principal avantage du modèle est d'offrir une vue opérationnelle permettant d'évaluer le transfert, d'identifier et d'analyser l'impact de chaque variable (caractéristiques individuelles, la conception de la formation et l'environnement) sur le transfert des acquis (Chochard, 2012). Les divers effets directs et indirects entre ces facteurs et ces éléments mettent en évidence le fait que le transfert des apprentissages est un phénomène complexe aux multiples facettes (Chochard, 2012).

Le modèle de Baldwin et Ford (1988) permettra, dans le cadre de la présente recherche, d'organiser les différentes variables par catégories afin de pouvoir identifier celles qui ont davantage d'impact sur le transfert des apprentissages dans le contexte d'une formation en francisation des parents allophones.

2.2 Le concept de transfert des apprentissages

Depuis plusieurs années, les chercheurs se sont préoccupés par la question du transfert des apprentissages, ce dernier a été l'objet d'un débat approfondi en psychologie et en éducation. Les chercheurs se sont intéressés à la nature, aux contextes et à la prévalence du transfert (Barnett et Ceci, 2002) et plusieurs d'entre eux ont considéré le transfert comme un processus complexe et dynamique.

Comme le signalent Hutchins et Leberman (2015), les premières études qui ont porté sur le transfert des apprentissages, ont tenté de définir le processus du transfert des apprentissages et de cerner les facteurs qui ont un impact majeur sur ce processus. Parmi les chercheurs qui ont apporté des contributions exceptionnelles : citons, en particulier, Goldstein (1980) qui a mis l'accent sur les conditions du transfert des apprentissages, Baldwin et Ford (1988 ; Baldwin, Ford et Blume, 2009) qui ont établi le modèle de transfert des apprentissages (les caractéristiques individuelles, le design de la formation et l'environnement), Holton, Bates et Ruona (2000) qui ont développé et validé un outil de diagnostic appelé LTSI (Learning Transfer System Inventory) « l'inventaire du système de transfert » qui prend en considération 16 facteurs qui ont un impact sur le transfert des apprentissages, et Blume, Ford, Baldwin et Huang (2010) qui confirment l'impact important des caractéristiques individuelles et de l'environnement sur le transfert.

Le transfert des apprentissages est défini selon Schoeb, Courcy et Lauzier (2016) comme « l'application, ainsi que l'utilisation efficace et continue des connaissances/compétences développées à l'occasion de la formation par les apprenants à leur retour en poste » (p. 227). Pour Dunberry et Péchard (2007) le terme transfert des apprentissages désigne « la mise en application effective, pendant une certaine période de temps, des apprentissages en situation de travail » (p. 27).

Roussel (2011) définit également le transfert des apprentissages en milieu organisationnel, mais d'une façon plus détaillée, comme étant :

[...] l'utilisation, par un individu, des connaissances, des savoirs et des habilités appris en formation, dans le cadre de contextes de travail comportant un certain degré de nouveauté, et ce, afin d'améliorer, de façon prioritaire, sa performance (p. 30).

Frenay et Bédard (2011) considèrent pour leur part le transfert des apprentissages comme « la capacité qu'a un apprenant de résoudre de nouvelles situations en mobilisant les connaissances apprises antérieurement dans des situations différentes » (p. 127-128). À l'opposé de Dunberry et Péchard (2007), les deux chercheurs ne limitent pas le transfert à la mobilisation des connaissances, mais mettent l'accent en plus, tout comme Roussel (2011), sur la mobilisation de stratégies, de dispositions et de capacités de traitement, pour réaliser une tâche particulière dans son contexte. C'est ce qu'ils appellent « les habiletés métacognitives » qui sont décrites par Roussel (2011) comme étant la résolution des problèmes par « l'autorégulation ». Hutchins et Leberman (2015) affirment que le transfert des apprentissages signifie la généralisation et le maintien (la persistance) des connaissances et aptitudes (ou habiletés) d'une expérience d'apprentissage à un contexte approprié, ce qui rejoint le caractère de généralisation cité par Baldwin, Ford et Blume (2009) dans Dunberry et Péchard (2007) « le maintien des comportements appris pendant un certain temps et leur généralisation à des conditions de pratique ou contextes différents de ceux de la formation » (p. 27) et qui est en opposition avec les caractéristiques de particularité du transfert définies par Roussel (2011) et Frenay et Bédard (2011). D'après Roussel (2016), une évolution de la définition du transfert dépasse les caractéristiques de généralisation et de maintien dans le temps pour faire place à une vision plus large et plus adaptative et différenciée impliquant la variation de l'utilisation des apprentissages selon le contexte de travail.

Dunberry et Péchard (2007) précisent que le transfert des apprentissages ne se réalise que dans un environnement favorable à ce transfert (climat de transfert, l'occasion de performer, maintien et généralisation des habiletés).

Par ailleurs, Frenay et Bédard (2011) distinguent trois niveaux de transfert : transfert des apprentissages en situation d'évaluation formative et sommative, un transfert en situation de stage ou de pratique professionnelle et un troisième, en situations liées à des activités facultatives rattachées à un programme d'étude. Dans une vision multidimensionnelle du concept, Roussel (2011, 2016) distingue deux types de transfert d'apprentissage : le transfert rapproché lorsqu'il existe peu de différences entre la formation et ce que la personne aura à réaliser dans son travail et le transfert éloigné lorsqu'il y a une grande différence entre la formation et ce qui sera effectivement réalisé. Hutchins et Leberman (2015) font la différence entre le transfert des apprentissages et le transfert de la formation. Selon eux, il ne faut pas limiter le transfert à ce qui est acquis uniquement en formation, mais aussi à toute occasion d'apprentissage (coaching, mentorat, formation informelle, etc.). Il s'agit d'une vision plus large qui a pour but de cerner les facteurs facilitant le transfert et les obstacles rencontrés dans chaque type d'apprentissage et vérifier s'il s'agit des mêmes facteurs et variables influençant le transfert. Ils considèrent qu'une évaluation de transfert des apprentissages ne peut pas se baser sur une seule formation surtout en ce qui concerne le transfert des compétences « soft skill » (communication, la gestion des conflits, etc.) qui nécessitent plusieurs formations pour réaliser un réel changement ou un développement comportemental et une évolution culturelle de l'organisation. Dunberry et Péchard (2007) rejoignent cette idée au niveau de la détermination du meilleur moment d'évaluation des comportements. De même Roussel (2007) parle de la répétition au niveau de la pratique pédagogique concernant les compétences qui visent le transfert éloigné.

De toutes ces définitions, nous retenons qu'il y a transfert des apprentissages lorsque l'apprenant utilise les connaissances et les habiletés acquises en formation dans un contexte précis, afin de résoudre une tâche ou une situation particulière. Il s'agit de l'application de l'apprentissage résultant de la formation, afin de répondre à un besoin prédéterminé par celle-ci.

2.3 Les variables influençant le transfert des apprentissages

Le discours des praticiens et les nombreuses recherches empiriques qui ont été menées sur le sujet du transfert des apprentissages apportent différentes représentations quant aux facteurs susceptibles d'influencer le transfert (Burke et Hutchins, 2007, Baldwin et Ford, 1988). Cependant, les variables qui semblent intuitivement importantes et qui ont été reconnues dans les écrits scientifiques sont regroupées en trois catégories. Selon la taxonomie de Baldwin et Ford (1988) ces variables sont relatives à la formation, à l'individu et à l'environnement. Il est à préciser que chaque étude réalisée, portant sur ces variables d'influences, apporte des aspects spécifiques au contexte de recherche. Il sera donc pertinent de sélectionner des recherches susceptibles d'appuyer l'impact des variables attendues dans le contexte de la présente recherche, sur le transfert des apprentissages.

Une présentation des trois principales variables dans le tableau suivant et une description détaillée vont nous permettre de fixer des objectifs spécifiques susceptibles de guider la présente recherche.

Tableau 2.1 Les variables agissant sur le transfert des apprentissages

Catégories de variables	Variables agissant sur le transfert des apprentissages
Caractéristiques de l'apprenant	<p>Habilité cognitive : Confais et Vogel (1996), Baldwin et Ford (1988)</p> <p>Motivation : Confais et Vogel (1996), Rouiller et Goldstein (1993) ; Tracey, Tannenbaum et Kavanagh, (1995) ; Grefford (2011) et Ellington, Surface, Blume et Wilson (2015).</p> <p>Sentiment d'efficacité personnelle : Bandura (2003), Gaudreau (2013), Tardif (1999).</p> <p>Utilité perçue de la formation : Jacot, Raemdonck et Frenay (2016) ; Lauzier, Annabi, Mercier et Des Rochers (2016).</p>
Formation	<p>Analyse du besoin : Chochard, 2012</p> <p>Approche pédagogique : Baldwin et Ford (1988) ; Tardif (1997), (Brinkerhoff et Apking (2001), Dunberry et Péchard, (2007), Meirieu (1996), Tardif (1999), Perrenoud (1997), Roussel (2007).</p> <p>Pertinence du contenu : Baldwin et Ford (1988), Tardif (1999), Perrenoud (1997).</p>
Environnement	<p>Soutien du milieu social : MEQ (1998), Bowen, Woolley, Richman et Bowen (2001), Ellington, Surface, Blume et Wilson (2015), Ferretti (2016).</p> <p>Soutien du milieu de travail : Baldwin et Ford (1998), Burke et Hutchins (2007).</p> <p>Climat de transfert : Ellington, Surface, Blume et Wilson (2015).</p> <p>Opportunités de transfert : Ferretti (2016).</p>

2.3.1 Les variables liées à l'individu ou à la personne formée

Les variables individuelles apparaissent comme la première catégorie de variables. Les études sur la personnalité sont peu nombreuses et même les études qui se sont intéressées à la catégorie « motivation » interprétaient le concept de motivation selon des caractéristiques personnelles (par exemple planification de carrière), la perception relative à la formation (valeur et pertinence de la formation) ou à l'environnement de

travail (participation volontaire et discussion antérieure à la formation) qui peuvent influencer la motivation avant et après la formation (Devos et Dumay, 2006).

On constate que l'intérêt scientifique pour les caractéristiques stables de l'individu demeure faible et que les recherches se penchent de plus en plus sur l'étude des caractéristiques motivationnelles (motivation à transférer, sentiment d'efficacité personnelle) et les attitudes (par exemple attitudes envers le travail) (Devos et Dumay, 2006).

Les variables individuelles comprennent donc les caractéristiques stables (habileté cognitive, caractère consciencieux, etc.) qui sont peu traitées par les chercheurs vu que les possibilités d'agir sur ces facteurs sont restreintes. Elles comprennent également la motivation de l'apprenant à apprendre et à transférer ses acquis, sa perception de l'environnement qui soit favorable au transfert de ses apprentissages, son attitude vis-à-vis de sa formation, son engagement et son implication dans la formation, ajoutant à cela son sentiment d'efficacité personnelle envers l'apprentissage (Peguret, 2014) et sa confiance en sa capacité de transférer ses nouvelles compétences.

2.3.1.1 L'habileté cognitive

Les habiletés individuelles représentent l'ensemble des compétences d'apprentissage, de traitement de l'information, de raisonnement, de mémorisation et de capacité de créer des liens (Burke et Hutchins, 2007 ; Roussel, 2007 ; Baldwin et Ford, 1988). Les études réalisées en lien avec ces variables affirment le manque d'un cadre théorique clair. De plus, la mesure de l'impact de cette catégorie de variable sur le

transfert est de caractère subjectif ce qui rend difficile d'établir le lien entre ces variables et le processus de transfert (Roussel, 2007).

Pour leur part, Ford et Weissbein (1997) soulignent qu'il y a une évolution quant aux études réalisées portant sur ce groupe de variables sur le plan théorique, menant à des recherches sur les objectifs à atteindre par les apprenants et l'effet des expériences antérieures des formés (Roussel, 2007). Ainsi, Roussel (2007) affirme qu'en ce qui concerne les finalités poursuivies par les apprenants, il s'agit de développer et de maîtriser de nouveaux apprentissages. Cependant, ces recherches n'ont pas abouti à des résultats sur le lien entre l'orientation centrée sur la maîtrise et le développement des apprentissages et le transfert de ces derniers dans le contexte réel. Des liens positifs ont été identifiés par ailleurs entre cette orientation et l'apprentissage (Ford et Schmidt, 2003 ; Chen, Gully, Whitman et Kilcullen, 2000) sans les mettre en relation avec le transfert.

D'autre part, une recherche a été effectuée par Ford et Weissbein (1997) soulignant l'impact des expériences antérieures des individus sur la motivation et l'apprentissage en se référant à l'étude réalisée par Smith-Jentsch, Jentsch, Payne et Salas (1996) qui porte sur l'effet de certaines expériences négatives vécues par les pilotes en matière de sécurité aérienne sur l'apprentissage réalisé par la suite en formation en matière de sécurité en vol. Cependant, la recherche de Smith-Jentsch et al (1996) n'a pas traité le lien probable entre les expériences antérieures des pilotes et le transfert (Roussel, 2007).

2.3.1.2 La motivation

Le succès d'une activité de formation dépend aussi de la motivation des apprenants (Baldwin et Ford, 1988, Gaudine, 1997, cité dans Bélair, Laroche, Laurin et Haccoun 1999). Il s'agit de leur motivation à apprendre le contenu d'une formation ainsi que leur motivation à transférer, c'est-à-dire l'effort avec lequel les apprenants et apprenantes vont tenter d'appliquer dans leur travail ce qu'ils ont appris en formation (Bélair, Laroche, Laurin et Haccoun 1999). Bosset et Bourgeois (2016) affirment que la motivation à transférer s'améliore avec la perception du soutien du supérieur hiérarchique et des collègues. Jacot, Raemdonck et Frenay (2016) font le lien entre la motivation et l'intention de transférer.

La motivation est définie dans le contexte d'une formation professionnelle, comme étant la volonté du stagiaire d'utiliser, à son travail, les connaissances et les habiletés acquises lors de la formation (Dunberry et Péchard, 2007). Il s'agit des efforts bien intentionnés d'utiliser ce qui a été appris en formation en situation réelle (Noe, 1986).

Selon l'approche cognitive, la motivation est définie en milieu scolaire comme étant l'engagement, la participation et la persistance de l'élève à accomplir une tâche (Tardif, 1997). Dans le même contexte, des auteurs font le lien entre la motivation et le transfert des apprentissages. En effet, la motivation se traduit par la volonté d'adopter un comportement et le maintenir pour pouvoir combler un besoin qui représente l'écart qui existe entre une situation souhaitée et la situation présente, peu importe la nature et le type de motivation (MÉES, 2004).

Selon la définition avancée par Vallerand et Thill (1993) « le concept de motivation est un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes

reproduisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la pertinence du comportement » (p. 18).

La motivation se compose donc de quatre caractéristiques (Grefford, 2011) :

1. Le déclenchement qui se traduit par l'énergie permettant le démarrage d'une action ;
2. La direction qui traduit l'utilisation de cette énergie pour orienter le comportement vers la réalisation de l'objectif ;
3. L'intensité qui reflète la manière dont le comportement exprime la motivation ;
4. La persistance qui indique la durée et l'évolution de la motivation dans le temps pour réaliser la tâche (Grefford, 2011).

En psychologie, on distingue deux types de motivation, soit la motivation qui existe à l'intérieur de la personne (réponses aux besoins, intérêts, etc.), il s'agit dans ce cas de la motivation intrinsèque. Le deuxième type est la motivation extrinsèque liée à l'environnement (récompenses, soutien, présences de renforcement, etc.) (Deci et Ryan, 1985) qui sera traitée en détail dans la section sur les variables environnementales.

La motivation intrinsèque : La motivation intrinsèque, c'est le plaisir et la satisfaction que vise l'apprenant en effectuant une tâche (Deci, 1975) sans attendre à obtenir une récompense extérieure. L'individu est motivé donc par l'intérêt personnel à faire une activité stimulante en soi, lui permettant de découvrir de nouvelles pistes et d'accéder à de nouveaux apprentissages (Grefford, 2011). En effet, plusieurs recherches ont montré que plus l'élève est motivé, meilleurs sont ses résultats scolaires (Taylor, Russ-Eft et Chan, 2005 ; Tracey, Tannenbaum et Kavanagh, 1995,

cités dans Burke et Hutchins, 2007 ; Santos et Satuart, 2003; Rouiller et Goldstein, 1993).

La motivation extrinsèque : Selon Deci et Ryan (2000), la motivation extrinsèque renvoie aux actions que l'individu entreprend et aux comportements guidés et motivés par des stimulants et des incitatifs extérieurs comme les récompenses, la pression sociale, la crainte d'une punition (Grefford, 2011).

Ainsi, la motivation extrinsèque se manifeste dans l'engagement de l'individu dans une activité pour avoir quelque chose en échange (Deci, 1975, cité dans Grefford, 2011). Il s'agit donc d'une motivation liée à des raisons extérieures offrant des avantages ou présentant des inconvénients (Deci, 1975, cité dans Grefford, 2011).

En milieu scolaire, cette motivation est associée à des facteurs externes à l'élève et renvoie à des éléments provenant du contexte scolaire, des enseignants, des parents et des pairs (Grefford, 2011). Ainsi, à titre d'exemple la raison de persévérer d'un élève dans un cours qui ne présente pour lui aucun intérêt personnel dans un programme préuniversitaire sera sa volonté d'accéder à un programme de formation de son choix à travers sa réussite à ce cours.

2.3.1.3 Le sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle « renvoie dans le contexte de la formation, à la croyance que possède le stagiaire qu'il ou elle peut maîtriser une tâche et un comportement et les appliquer au travail » (Gaudine et Sacks, 2004, cités dans Dunberry et Péchard, 2007).

Le sentiment d'efficacité personnelle peut être défini comme étant « la conviction développée par un individu sur la base d'éléments objectifs et subjectifs, quant à sa capacité de faire face aux exigences d'une situation précise » (Jeanrie, 1997, p. 42).

Des effets positifs ont été constatés en ce qui concerne l'impact du sentiment d'efficacité personnelle sur le transfert des apprentissages affirme Jeanrie (1997). Ce lien positif a été appuyé par Ford et Weissbein (1997) qui considèrent pour leur part que le sentiment d'efficacité personnelle a une influence positive sur le transfert. Selon ces auteurs, les personnes qui se sentent efficaces sont plus persistantes au niveau de l'application de nouveaux apprentissages après la formation. En effet, plusieurs auteurs font le lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation orientant l'action humaine (Gaudreau, 2013). Tardif (1997) fait d'ailleurs le lien entre ces deux concepts en ce qui concerne la capacité de l'élève à réaliser la tâche proposée en répondant aux exigences perçues. Ces similitudes entre le sentiment de l'élève et sa perception quant à ses capacités (connaissances et stratégies) à réaliser une tâche sont constatées par Roussel (2007) en se référant aux écrits de Bandura (2003) portant sur le sentiment d'efficacité personnelle et son impact sur l'apprentissage.

En se basant sur les écrits de Bandura (2003), Gaudreau (2013) affirme que si un individu ne croit pas en sa capacité de produire les résultats qu'il souhaite par ses actions, il a peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés. Les croyances d'efficacité personnelle influencent ainsi les choix des individus, les efforts déployés, la persévérance devant les difficultés, la résistance face aux situations stressantes qu'ils peuvent vivre et le niveau de réussite qu'ils atteignent (Gaudreau, 2013). D'ailleurs, Gaudreau (2013) a suggéré des stratégies susceptibles de soutenir le développement du sentiment d'efficacité personnelle des étudiants dans un contexte d'enseignement au collégial en prenant en considération l'influence majeure du

sentiment d'efficacité personnelle des étudiants sur leur motivation à apprendre et à persévérer.

Bien que le lien positif entre le sentiment d'efficacité personnelle et le transfert des apprentissages ait été démontré par plusieurs chercheurs (Ford et Weissbein, 1997 ; Gaudreau, 2013 ; Tardif, 1997), certaines limites ont été constatées dans le cadre d'études réalisées à partir des simulations et non des tâches réelles (Roussel, 2007). De plus, dans quelques autres études les mesures ont été effectuées en contexte de formation et non en situation réelle de transfert.

2.3.1.4 L'utilité perçue de la formation

Selon Jacot, Raemdonck et Frenay (2016), le lien entre la motivation et l'utilité perçue de la formation est souvent étroit, dans la mesure où cette dernière peut être une source de motivation incitant l'individu à s'engager dans l'apprentissage et à l'utiliser par la suite. Il s'agit selon ces auteurs de « l'utilité de la tâche pour les buts futurs de l'individu » (p. 105). Ainsi, l'individu perçoit la formation comme un moyen de réaliser les objectifs de carrière tels qu'une promotion professionnelle ou d'ordre financier comme les avantages financiers, à titre d'exemple. Selon Lauzier, Annabi, Mercier et Des Rochers (2016), l'utilité perçue mesure, à quel degré l'apprenant estime que l'apprentissage dans le cadre de la formation lui serait utile, qu'il lui permet l'accomplissement de son travail et que la formation représente un bon investissement de son temps. Ces auteurs affirment qu'il y a une forte corrélation entre l'utilité perçue de la formation, les apprentissages résultant de la formation et leur mise en application.

2.3.2 Les variables liées à la conception de la formation

La deuxième catégorie de variables est liée à la qualité de la formation par rapport à la préparation des apprenants avant la formation, aux modalités d'inscription (volontaire ou obligatoire) aux dispositifs pédagogiques, au matériel utilisé (Baldwin et Ford, 1988 ; Frenay et Bédard, 2011), à l'orientation vers le transfert, à l'utilité et la pertinence de la formation pour la fonction et à son adéquation avec l'orientation stratégique de l'organisation et le type de compétences enseignées.

2.3.2.1 L'analyse des besoins de formation

Un diagnostic des besoins réels de l'adulte constitue une étape cruciale dans l'élaboration et le choix d'une démarche de formation (MEQ, 1998). Selon le modèle de Holton (1996) l'analyse du besoin (*needs analysis*) représente une variable qui peut avoir un effet positif sur le transfert des apprentissages. Selon Kaufman et English (1979 p. 3) l'analyse des besoins est un processus qui consiste à définir les fins souhaitées (résultats et produits) d'un processus de développement d'un programme déterminé. Il s'agit d'une analyse formelle qui démontre et documente l'écart entre les résultats actuels et les résultats souhaités, organise, sélectionne et priorise ces écarts (Kaufman et English, 1979). Il s'agit également, d'un processus empirique qui vise à déterminer les résultats de l'éducation, et ce, à travers un ensemble de critères permettant de définir et de comparer les programmes et les différentes ressources qui permettront la réalisation des résultats souhaités. Barbazette (2006) définit l'analyse des besoins de formation comme « un processus de collecte d'informations sur un besoin organisationnel explicite ou implicite qui pourrait être satisfait en menant une formation. » (Traduction libre) (*ibid.*, p. 5). Cet auteur

souligne que l'analyse des besoins de formation aide le formateur et la personne qui demande la formation à spécifier le besoin de formation ou l'écart de performance.

Selon Rivard et Lauzier (2013), le concepteur doit procéder à une analyse de la demande qui va lui permettre de connaître la représentation du problème par les différents acteurs concernés, de vérifier si la demande correspond aux besoins et aux attentes et si la formation est la solution. La collecte des données doit s'intéresser aux valeurs qu'un individu accorde à la formation sans perdre de vue les besoins organisationnels.

2.3.2.2 L'approche pédagogique et la pertinence du contenu

L'approche pédagogique renvoie aux principes d'apprentissage, à la séquence pédagogique et à la pertinence des contenus (Baldwin et Ford, 1988). De nombreuses études ont montré que les stratégies d'apprentissage et l'approche pédagogique peuvent être conçues de manière à maximiser le transfert des apprentissages après la formation (Kraiger et al, 1993 et Brinkerhoff et Apking, 2001, cités dans Dunberry et Péchard, 2007) et que la réalisation du transfert réside dans la façon dont la formation est conçue (Holton, 1996).

Selon Baldwin et Ford (1988), quatre principes d'apprentissage de base ont été mis en lien avec l'amélioration du transfert des apprentissages classés par Dunberry et Péchard (2007) comme suit :

- **Les éléments identiques** : il s'agit de rapprocher la situation de la formation de la situation réelle par des éléments identiques ce qui va permettre d'améliorer et de faciliter le transfert ;

- **Les principes généraux** : l'amélioration du transfert ne dépend pas uniquement des apprentissages qui visent le développement des habiletés pratiques, mais aussi des principes généraux et théoriques (Laker, 1990, cité dans Dunberry et Péchard, 2007) ;
- **La variabilité des stimuli** : il s'agit d'améliorer le transfert par la diversification de stimuli (proposer différentes tâches) dans l'apprentissage ;
- **Les conditions de pratique** : il recommande de retenir les matériaux qui sont fréquemment utilisés et appris à l'occasion d'une pratique étalée dans le temps (Dunberry et Péchard, 2007).

En complément, Perrenoud (1997) a défini le concept de « pratiques transférogènes » qui renvoie à la diversification des stratégies et des pratiques d'enseignement pour développer chez l'apprenant l'habileté de transfert des apprentissages. Tardif (1999) a mis l'accent sur l'impact des pratiques pédagogiques sur le transfert des apprentissages. Cet auteur considère que la diversité des pratiques transférogènes permet de discerner la complexité de la mise en application des apprentissages, et ce en permettant aux élèves d'attribuer un sens aux nouvelles connaissances à travers des projets personnels. Ces pratiques sont décrites dans la section suivante.

2.3.2.3 Les pratiques transférogènes

Malgré les travaux des didacticiens sur la contextualisation et la décontextualisation des savoirs et les écrits qui portent sur la nécessité de renforcer les pratiques d'apprentissage susceptibles de faciliter le transfert, ce dernier demeure difficile à réaliser (Perrenoud, 1997). Selon l'auteur, cette difficulté est due à la mobilisation « des schèmes d'inférence, de généralisation, de résolution de problèmes, de

raisonnement par analogie », qui ne prennent pas en considération la particularité des sujets. « On n'acquiert pas une "compétence universelle de transfert", mais on développe, au gré de l'expérience et de la réflexion sur l'expérience, des outils, des schèmes ou des postures mentales qui peuvent le faciliter » (Perrenoud, 1997, p. 7).

Ainsi, Perrenoud (1997) propose d'*entraîner et exercer* le transfert à travers des exercices de métacognition permettant de développer une réflexion sur le réinvestissement des acquis dans des situations nouvelles. L'auteur propose alors, quelques pratiques « transférogènes » qu'il classe en six catégories complémentaires :

1. Reconstruire et négocier les objectifs, les contenus et l'évaluation afin de garder l'équilibre entre critères formels de certification et compétences utilisables.
2. Construire et diversifier les tâches et les situations de façon à préparer, entraîner et exercer le transfert.
3. Mener les apprenants à s'identifier et à établir un rapport constructiviste, contextuel, épistémologique et pragmatique.
4. Intégrer l'histoire et le projet personnel de l'apprenant (histoire et projets de formation, mais aussi histoire et projets de vie) dans le travail en classe.
5. Mettre l'accent sur le sens des objectifs, des connaissances, des activités, mener une négociation, un échange et une discussion à propos du travail scolaire, de ses objectifs.
6. Engager le groupe-classe ou plusieurs classes ou l'établissement dans des démarches de projet qui permettront de produire des connaissances et de développer des compétences en mesure de faciliter l'atteinte des objectifs tracés.

2.3.2.4 L'approche communicative

Le programme de francisation rattaché au MÉES s'appuie sur l'approche communicative favorisant la participation des apprenants dans l'apprentissage. C'est la même approche adoptée dans la formation en francisation destinée aux parents allophones (CSMB, 2014). Il est à signaler que le nouveau programme de 2015 adopte une nouvelle approche dite « actionnelle »³, mais il reste à savoir si cette approche est utilisée par les enseignants en éducation des adultes en francisation, celle-ci étant toute récente. Il est alors important de définir l'approche communicative pour pouvoir comprendre les choix pédagogiques de certains responsables dans le domaine de la francisation.

Apprendre à communiquer veut dire développer une compétence dans la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression écrite et l'expression orale (Bourguignon, 2006). Pour atteindre cet objectif il faut, selon Courtillon (2001), exposer l'apprenant à des situations variées comportant :

[...] des échanges ayant une certaine authenticité et des locuteurs ayant des rôles sociaux diversifiés, et ensuite par des propositions d'activités ou d'exercices permettant d'analyser et de dégager des règles d'emplois du discours afin d'apprendre à réagir de manière adéquate dans des situations de communications diverses (p. 37).

³ L'approche actionnelle englobe l'approche communicative et en étend la portée pour y inclure l'engagement des élèves par l'apprentissage par une action délibérée (Service des programmes d'études du Canada, 2015). « L'approche communicative met l'accent sur la communication dans la langue cible, tandis que l'approche actionnelle amène les élèves à réaliser une tâche dans un contexte social plus » (The Ontario Curriculum, *French as a Second Language: Core French, Grades 4-8, Extended French, Grades 4-8, French Immersion, Grades 1-8*, 2013, p. 31).

Plusieurs chercheurs affirment que l'apprentissage d'une langue seconde doit se faire dans de bonnes conditions, il faut encourager l'apprenant non seulement à maîtriser le code linguistique, mais aussi à en saisir le sens dans le cadre d'interactions sociales (Ellis, 1994). Il semble que l'approche communicative favorise cette interaction pour une meilleure maîtrise de la langue.

Selon Bailly et Cohen (2009), l'approche communicative utilisée en didactique des langues correspond à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Cette approche est adoptée dans plusieurs programmes de formation en langues étrangères.

Dans l'approche communicative, il ne s'agit plus de se focaliser sur l'apprentissage par cœur des structures grammaticales, mais d'insérer l'apprentissage dans le sens de la communication. Le professeur accorde plus de liberté à l'apprenant dans le choix d'une réponse à une question posée sur la structure syntaxique. Cette réponse peut se produire selon le message que l'apprenant désire faire passer et non pas à partir d'une unique réponse suivant une structure exigée par le professeur (Bailly et Cohen, 2009).

Ainsi, le cours de langues ne suit plus des méthodes traditionnelles magistrales où seul l'enseignant détient le savoir et la bonne réponse. L'apprenant devient alors un acteur dans son apprentissage grâce à sa participation et à l'interactivité favorisant la communication. Il s'agit donc de mobiliser tous les moyens pédagogiques nécessaires qui permettent à l'apprenant d'utiliser la langue après la formation. Néanmoins, suite à l'apparition du nouveau programme en 2015, on ne connaît pas la position prise par les enseignants entre l'ancien programme (approche communicative) et le nouveau (approche actionnelle).

2.3.3 Les variables liées à l'environnement

Les variables relatives à l'environnement concernent le climat de transfert, les opportunités de mise en pratique des apprentissages (Dunberry et Péchard, 2007 ; Baldwin et Ford, 1988), la culture de formation continue et sa valorisation dans le milieu où se réalise le transfert (Tracey *et al*, 1995). Cette catégorie de variables englobe également le support social envers le transfert qui se traduit par le soutien que l'apprenant reçoit de sa famille, ses collègues ou ses supérieurs.

2.3.3.1 Le soutien du milieu de travail : le supérieur hiérarchique et les collègues

Dans le contexte de travail, de nombreux chercheurs soulignent l'importance du soutien du supérieur hiérarchique. Ainsi, Ford et Weissbein (1997) définissent l'environnement en faisant référence au soutien que l'individu reçoit de son supérieur hiérarchique et de ses collègues. Selon Bosset et Bourgeois (2016), la motivation à transférer les apprentissages s'améliore avec la perception du soutien du supérieur hiérarchique. D'ailleurs, Schoeb, Courcy et Lauzier (2016), mettent l'accent sur l'effet direct et immédiat du soutien de l'employeur sur le sentiment d'efficacité personnelle de la personne formée et sur sa motivation à transférer.

2.3.3.2 Le soutien du milieu social

Le milieu familial et social peut favoriser le transfert des apprentissages, mais aussi le retarder ou même l'empêcher (MEQ, 1998). En effet, le comportement de l'apprenant est influencé par l'attitude des personnes de son entourage telles que sa famille et de ses amis vis-à-vis des nouveaux apprentissages. Le transfert des apprentissages se

réalise à travers l'encouragement et le soutien et les occasions que procure l'environnement social et familial à l'individu pour utiliser les connaissances et les compétences acquises (Burke et Hutchins, 2007). Une attention particulière aux personnes immigrantes est portée par la DFGA (MEQ, 1998) et Calinon (2009, 2015), en soulignant leur besoin d'aide et de soutien du milieu social pour réaliser le transfert des apprentissages dans le contexte d'une formation en alphabétisation et une autre en francisation.

2.3.3.3 Le climat de transfert

Il s'agit d'une variable intermédiaire entre le contexte organisationnel et les caractéristiques individuelles (attitude et comportement de la personne apprenante) (Dunberry et Péchard 2007 ; MEQ, 1998). Selon Rouiller et Goldstein (1993), le climat de transfert représente la « favorabilité » de l'environnement envers le transfert. Ces auteurs distinguent deux dimensions dans cette variable : les indices et les conséquences. Les indices sont liés aux objectifs, à la tâche, ainsi que les indices autocontrôlés. Les conséquences comprennent la rétroaction positive, la rétroaction négative, la punition et l'absence de rétroaction. Il s'agit d'une manière générale, de l'attitude et l'ouverture du milieu envers les apprentissages. Selon plusieurs auteurs, le climat de transfert a un impact important sur le transfert des apprentissages (Peguret, 2014 ; Bowen *et al.*, 2001 ; Tracey, 1992, cité dans Holton, 1996). Cette affirmation a été soutenue par Annabi et Lauzier (2016) qui soulignent l'impact du contexte organisationnel et du poste de travail ainsi que le contexte relationnel avec les pairs et l'employeur sur le transfert. En effet, le climat de transfert renvoie à l'attitude du milieu envers les nouveaux apprentissages qui devrait être positive et à l'opérationnalisation des ressources (humaines et matérielles) et les moyens nécessaires, afin de faciliter le transfert des apprentissages (Denis, 2016).

2.3.3.4 Les occasions de transfert

Les opportunités de mise en pratique correspondent aux occasions qu'a la personne formée d'exécuter des tâches ou de se procurer les ressources nécessaires qui lui permettent d'utiliser les nouveaux acquis (Holton *et al.*, 2007). Selon Bélair, Laroche, Laurin et Haccoun (1999), il faut s'assurer que les apprenants et apprenantes ont les occasions et les ressources nécessaires pour l'utilisation des nouveaux apprentissages et que leur environnement de travail les appuie. Dans le même ordre d'idées, Denis (2016) parle d'opérationnalisation des ressources et des moyens permettant à la personne formée d'appliquer ou d'utiliser ce qu'il a appris pendant la formation.

Selon Burke et Hutchins (2007), le transfert des compétences ne se réalise que lorsque les opportunités de mise en pratique sont suffisamment fréquentes. Cette mise en application doit se faire dans un laps de temps assez court dès la fin de la formation.

Dans le contexte de formation en alphabétisation, la Direction de la formation générale des adultes (DFGA) (MEQ, 1998), souligne le rôle important du milieu social et familial dans la réalisation du transfert des apprentissages. En effet, selon une étude réalisée par la DFGA (MEQ, 1998), le contexte social et familial peut favoriser le transfert des apprentissages, mais aussi le retarder ou même l'empêcher. Le tableau suivant présente une synthèse des variables liées à l'environnement qui peuvent avoir un impact sur le transfert des apprentissages en alphabétisation.

Tableau 2.2 Les variables liées à l'environnement

L'influence du milieu social	
L'ouverture du milieu social et familial aux nouveaux apprentissages	L'attitude de la famille et des amis par rapport aux nouveaux apprentissages peut être positive (encouragement, félicitation, etc.) ou négative (les ridiculiser ou les nier), ce qui a un impact sur le transfert. L'individu accorde une grande importance à la réaction de la famille et des amis à l'égard de ses apprentissages.
Les possibilités de développement et d'application des nouveaux apprentissages qu'offre le milieu social et familial	Le transfert des apprentissages est plus facile quand le milieu social et familial permet l'application des connaissances nouvellement acquises, soit à la maison ou au travail. Ces possibilités peuvent s'élargir et se renforcer par l'aide, le soutien et les occasions d'application des nouveaux acquis que le milieu social et familial peut fournir.
L'influence du milieu de travail	
L'engagement de l'entreprise dans le processus de transfert	Il s'agit de mettre en place les conditions nécessaires et les opportunités permettant au personnel de l'entreprise d'utiliser et de concrétiser les nouvelles connaissances acquises et de réinvestir les comportements qui s'en suivent dans les développements organisationnels.
L'attitude du personnel d'encadrement	L'attitude et les comportements du personnel d'encadrement peuvent renforcer et appuyer le transfert des apprentissages en félicitant et en encourageant le personnel formé. L'attitude négative comme les commentaires ou les silences négatifs ne fait que freiner ou empêcher le transfert des nouveaux apprentissages.
La culture de l'entreprise	L'ensemble des croyances et des valeurs que véhicule une organisation ou une entreprise. Lorsque les nouveaux apprentissages ne sont pas compatibles avec les valeurs et la culture du milieu de travail, le transfert peut difficilement se réaliser.
Le climat du milieu de travail	Quand le climat est à la peur ou à la répression, le transfert des apprentissages est entravé ; quand il est à la consultation et à la participation, le transfert est favorisé.

(MEQ, 1998 ; Burke et Hutchins, 2007)

Le milieu social et familial doit procurer à l'adulte des occasions d'appliquer et d'utiliser ses nouveaux apprentissages, l'encourager et l'inciter à adopter de

nouveaux comportements (MEQ, 1998). Quant au milieu de travail, celui-ci doit faire preuve d'ouverture, de souplesse afin de permettre aux personnes d'appliquer leurs nouvelles connaissances. Cette souplesse doit être présente, que ce soit par rapport à l'horaire de travail, au calendrier de production, à la tolérance devant les erreurs ou à l'acceptation des changements produits dans les comportements (MEQ, 1998).

2.4 La francisation et les variables agissant sur le transfert des apprentissages

Quelques études ont montré que, dans le contexte d'une formation en francisation ou en langue étrangère, l'application des nouveaux apprentissages est influencée par plusieurs facteurs liés à la formation elle-même, à l'individu ou à l'environnement (Calinon, 2009 ; Ferretti, 2016 ; MEQ, 1998).

Les variables individuelles sont peu traitées dans le contexte de la formation en francisation ou en langue étrangère. Confais et Vogel (1996) expliquent le rôle important de la qualité de la réception de l'apprentissage de la langue seconde (la manière dont celui-ci est exploité, interprété, mémorisé, etc.) et l'impact des variables individuelles : les variables externes (telles que la motivation pour l'apprentissage de la L2 ou pour l'école en général, le milieu socioculturel, etc.) et les variables internes (telles que la personnalité psycho-affective, la personnalité psycho-cognitive comme la capacité de réception, de mémorisation, profil d'apprentissage, etc.) (Confais et Vogel, 1996).

Les auteurs ajoutent que la production de l'apprenant est conditionnée par des stratégies comportementales (spontanéité ou non, par exemple, inhibitions...) et des stratégies cognitives permettant d'appliquer les nouveaux apprentissages. D'ailleurs cet aspect a été traité dans les travaux réalisés par Peguret (2014) qui met l'accent sur

l'importance de la capacité de s'autoréguler et la réflexivité des apprenants du français au programme d'immersion. Il s'agit selon la chercheuse d'avoir des stratégies cognitives qui sont en mesure de faciliter l'utilisation des apprentissages après la formation.

Une autre variable liée aux caractéristiques individuelles apparaît dans les résultats d'une étude réalisée par Ellington, Surface, Blume et Wilson (2015) dans le contexte d'une formation en langue étrangère donnée à un groupe de militaires aux États-Unis. Il s'agit des compétences initiales que possède la personne formée dans sa langue maternelle qui ont un effet significatif sur leur capacité de maintien et de généralisation de la langue étrangère apprise lors de la formation.

En ce qui concerne les variables liées à la formation, Perrenoud (1997) se focalise sur la pédagogie qui joue un rôle important dans la réalisation du transfert dans le contexte réel. Mandin (2010) met l'accent sur le rôle des pratiques éducatives dans la facilitation de l'utilisation de la langue après la formation. Dans le même ordre d'idées, Christiansen et Laplante (2004) parlent du rôle important des stratégies qui vont permettre à l'apprenant d'utiliser la langue étrangère au quotidien sans difficulté. Confais et Vogel (1996) rappellent le rôle positif de l'erreur dans les pratiques d'enseignement. Selon ces auteurs, il existe plusieurs facteurs qui ont un impact sur le développement de la langue étrangère et son utilisation dans le contexte réel. Ainsi, le développement de la langue et son utilisation dépendent de variables liées aux pratiques utilisées par l'enseignant, aux manuels qu'il choisit, aux objectifs linguistiques et culturels qu'il se fixe et à sa compétence en tant qu'enseignant. De plus, Confais et Vogel (1996) expliquent l'importance de la rétroaction reçue à la suite des productions personnelles en L2 (réactions du professeur, corrections, notes) qui va permettre aux apprenants d'utiliser les nouvelles connaissances.

Quant aux variables liées à l'environnement, plusieurs chercheurs soulignent l'impact du milieu extérieur (milieu familial, milieu social, milieu de travail, etc.) sur le transfert des apprentissages (Ferretti, 2016 ; Ellington, Surface, Blume et Wilson, 2015 ; Calinon, 2015 et Christiansen et Laplante, 2004). Christiansen et Laplante (2004) affirment ce qui suit :

[...] en milieu anglo dominant, le français est souvent peu visible et les occasions de pratiquer sont peu fréquentes. Ainsi, un apprenant, s'il veut poursuivre le développement de sa compétence langagière, ne peut simplement se limiter à suivre quelques cours de perfectionnement en français. Il doit également mettre en œuvre de nouvelles stratégies d'apprentissage susceptibles de l'amener à se surpasser (p. 497).

Dans un rapport de recherche, Ferretti (2016) souligne l'influence de l'environnement (vivre dans un entourage francophone ou non) sur l'utilisation du français par les immigrants allophones, cette utilisation peut être, selon l'auteur, déterminée par l'environnement linguistique dans lequel il évolue. Pour leur part, Ellington, Surface, Blume et Wilson (2015) montrent dans l'étude réalisée dans le contexte militaire que le transfert des apprentissages concernant la langue étrangère est influencé aussi par les variables individuelles. En effet, selon les résultats de leur étude, l'influence du contexte d'équipe militaire (les collègues) est significative sur le transfert de compétence. Le niveau de compétence langagière de l'équipe a un effet significatif sur le maintien et la généralisation des connaissances et des compétences langagières acquises dans le contexte de la formation.

La réalisation d'une synthèse des variables d'influence, basée sur les écrits réalisés dans un contexte similaire à celui de la présente recherche, sera utile. Ainsi, le tableau suivant permettra de prévoir le type de variable qu'on pourrait retrouver dans le cadre de cette recherche.

Tableau 2.3 Les variables retenues dans le cadre de la présente recherche

	Variable	R*	Auteurs (année)	P/I#	Commentaires
L'apprenant	Habilité cognitive	Non		Non	Il sera difficile de faire le lien entre ces variables et leur impact sur le transfert des apprentissages (Baldwin et Ford, 1988, Burke et Hutchins, 2007, Roussel, 2007)
	Motivation	Oui	Confais et Vogel (1996)	Oui	Il s'agit surtout de la motivation extrinsèque où le parent peut viser l'amélioration de la communication avec l'école afin de pouvoir suivre le cheminement scolaire de son enfant. Ainsi que l'intégration dans la société et dans le travail. Cela se traduit surtout par l'engagement dans le processus de l'apprentissage.
	Sentiment d'efficacité personnelle	Non	Bandura (2003)	Oui	La croyance d'être capable d'utiliser les apprentissages peut faciliter le transfert des apprentissages.
	Perception de l'utilité	Non		Oui	En lien avec les variables motivationnelles
La formation	Méthode et pédagogie	Oui	Peguret (2014), Mandin (2010), Christiansen et Laplante ((2004), Confais et Vogel (1996)	Oui	L'approche adoptée entre l'ancien programme et le nouveau, la pédagogie, l'andragogie, etc.
	Contenu de la formation	Oui	Peguret (2014)	Oui	Analyse des besoins et lien avec les objectifs
	Caract. du formateur	Non		Oui	
	Présence d'éléments identiques	Oui	Peguret (2014) Christiansen et Laplante (2004)	Oui	

Variable	R*	Auteurs (année)	P/I#	Commentaires	
L'environnement	Le soutien du milieu social	Oui	MEQ (1998), Bowen et al. (2001), Ellington, Surface, Blume et Wilson (2015) Ferretti (2016)	Oui	L'environnement familial, social, du travail et surtout celui de l'interaction parent/école, l'attitude de l'entourage vis-à-vis des nouveaux apprentissages.
	Les opportunités de transfert	Oui	MEQ (1998), Calinon (2015), Ellington, Surface, Blume et Wilson (2015) Ferretti (2016)	Oui	Les rencontres avec les parents, les communications écrites et verbales avec les parents, les échanges, le suivi du cheminement scolaire
	Le climat de transfert	Oui	MEQ (1998), Ellington, Surface, et Wilson (2015) Ferretti (2016)	Oui	La langue utilisée dans la vie quotidienne (à la maison et au travail, avec les voisins...), entourage francophone, etc.

Légende :

*R = Recherches

#P/I = possibilité d'intégration à la présente étude

Comme indiqué dans le tableau ci-dessus, les variables que l'on va étudier et qui sont susceptibles d'avoir un effet sur le transfert sont : la motivation et la perception de l'utilité de la formation pour la catégorie des caractéristiques individuelles ; la méthode, le contenu de la formation, les éléments identiques (entre l'apprentissage et la situation réelle) et les caractéristiques du formateur pour ce qui est du design de la formation et le soutien du milieu social, les opportunités de transfert et le climat de transfert relativement aux variables environnementales.

Burke et Hutchins (2007) sont parvenus à faire une synthèse des connaissances en ce qui concerne ces variables d'influence à travers une analyse critique de la littérature

sur le transfert. Cependant, on ne sait pas si les variables telles la motivation, l'anxiété, la perception de l'utilité de la formation, l'objectif de la formation, la pertinence de contenu, les pratiques pédagogiques et la rétroaction, le climat de transfert et les occasions de transfert peuvent avoir une influence dans le contexte d'une formation en francisation. Ainsi, dans le cadre de la présente recherche, les trois catégories de variables d'influence seront étudiées.

2.5 Les objectifs spécifiques de la recherche

La présente recherche tente de cerner les variables qui ont un impact sur le transfert des apprentissages dans le cadre d'une formation en francisation destinée aux parents allophones d'élèves du primaire. Elle vise les objectifs spécifiques suivants :

1. cerner les variables liées aux caractéristiques individuelles des parents allophones qui facilitent, limitent ou empêchent le transfert des apprentissages d'une formation en francisation et identifier les variables spécifiques à ce contexte ;
2. cerner les variables liées à la formation en francisation qui facilitent, limitent ou empêchent le transfert des apprentissages et identifier les variables spécifiques à ce contexte ;
3. cerner les variables liées à l'environnement des parents allophones qui facilitent, limitent ou empêchent le transfert des apprentissages et identifier les variables spécifiques à ce contexte.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre décrit la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche. Tout d'abord, une présentation du type de recherche adopté est effectuée. Ensuite, la finalité d'un tel type de recherche est située, et ce par rapport à d'autres recherches similaires. Par la suite, les choix méthodologiques sont discutés.

3.1 Une recherche qualitative exploratoire

La méthodologie privilégiée dans cette recherche s'inspire principalement d'auteurs en méthodologie de recherche qualitative exploratoire (Van der Maren, 2003, 1995; Trudel et al, 2007). La recherche exploratoire a pour objectif de clarifier un problème qui a été plus ou moins défini (Trudel, Simard et Vonarx, 2007). Ce type de recherche tente de combler une lacune et d'informer sur un phénomène ou une réalité (Van der Maren, 1995 ; Trudel, Simard et Vonarx, 2007). En effet, la recherche exploratoire peut être utile à d'autres recherches plus poussées en fournissant de nouvelles connaissances sur le sujet étudié. Pour ce faire, il faut choisir des méthodes de collecte de données les plus appropriées pour documenter les aspects de cette réalité. Il est également important de choisir des informateurs ou des sources de données qui

permettront d'informer sur les différents aspects du phénomène (Trudel, Simard et Vonarx 2007).

La présente recherche tend à produire des connaissances sur le phénomène peu exploré du transfert des apprentissages dans le contexte d'une formation en langue étrangère (en francisation) qui vise une population de parents allophones. La rareté des écrits disponibles sur les variables qui peuvent influencer le transfert des apprentissages dans le contexte d'une formation en francisation a induit le caractère exploratoire de la recherche. Malgré ce manque de publications, il existe un ensemble important de recherches antérieures se situant dans d'autres contextes du transfert qui inspire le choix méthodologique de la présente recherche (Ellington, Surface, Blume et Wilson, 2015 ; Hutchins et Leberman 2015 ; Burke et Hutchins, 2007 ; Dunberry et Péchard, 2007).

Il importe alors de rappeler que la majorité des écrits ont regroupé les principales variables agissant sur le transfert des apprentissages en trois catégories : les variables individuelles, les variables liées à la formation et les variables environnementales (Baldwin et Ford, 1998 ; Burke et Hutchins, 2007 ; Dunberry et Péchard, 2007).

Selon Hutchins et Leberman (2015), une méthode qualitative exploratoire du transfert, permet d'étudier et d'explorer de nouvelles variables d'influence. Autrement dit, ces auteurs recommandent une démarche exploratoire dans les futures recherches afin de découvrir de nouvelles variables qui peuvent avoir une influence sur le transfert. D'après Hutchins et Leberman (2015), chaque contexte et chaque étude peut avoir une particularité concernant le type de variables d'influence. Ainsi, en explorant de nouveaux contextes, de nouvelles variables peuvent émerger et enrichir les données existantes dans les écrits sur le transfert des apprentissages (Hutchins et Leberman, 2015). En outre, il existe tellement de variables qu'une

recherche descriptive ou explicative ne permet pas de les couvrir toutes. Il est donc plus sûr d'opter pour une recherche exploratoire, de cette façon, toutes les portes demeurent ouvertes pour identifier un maximum de variables et en découvrir de nouvelles.

3.2 Le choix de la méthode de recherche

Plusieurs recherches sur les variables agissant sur le transfert des apprentissages ont été effectuées en milieu de travail et dans le contexte de l'entreprise (Dunberry et Péchard, 2007 ; Roussel, 2007 ; Baldwin et Ford, 1998). Mais les écrits sur le transfert sont encore rares dans le contexte de la formation en langue étrangère touchant une population allophone, a fortiori de parents d'élèves qui désirent se « franciser » pour pouvoir communiquer avec le personnel de l'école de leurs enfants (Ellington, Surface, Blume et Wilson, 2015 ; Peguret, 2014).

Une recherche qualitative semble donc adéquate pour explorer une réalité peu étudiée et comprendre ce qui pourrait influencer le transfert dans un contexte spécifique et dans diverses situations (Yin, 2012). Pour Curry (1997, 2001), l'application d'instruments de recherche qualitatifs permet une compréhension plus approfondie des facteurs ayant facilité ou limité le transfert. L'orientation vers une recherche qualitative va donc permettre de découvrir le type de variables qui peuvent avoir un impact sur le transfert des apprentissages du français langue seconde.

Dans cette recherche, il a été choisi de se référer à la théorie avant de commencer la collecte et l'analyse des données. C'est d'ailleurs l'idée avancée par Yin (2009) en ce qui concerne la démarche à suivre par le chercheur dans la réalisation d'une étude exploratoire. Ce dernier, souligne qu'il est important que le chercheur définisse tout

d'abord, son sujet de recherche, il doit effectuer par la suite une analyse approfondie des écrits scientifiques, produire une base théorique à partir de celle-ci et élaborer finalement, un plan détaillé de recherche. Selon l'auteur, ce plan permet de déterminer les indicateurs ou les données sélectionnées afin de pouvoir analyser chaque aspect, la manière de les examiner, l'instrument de collectes de données (la structure du guide des entrevues à réaliser, par exemple) ainsi que le plan des procédures d'analyse des données.

3.3 La collecte des données

La recherche vise à explorer les variables qui pourraient influencer la réalisation du transfert des apprentissages dans diverses situations. La collecte des données permettra donc de couvrir des situations en rapport avec le transfert (les situations d'urgence, les rencontres formelles et informelles, le type de connaissances à transférer, etc.), analysées selon l'environnement de transfert (le milieu de la formation, l'école primaire, la maison, la société) et la perception de la personne interrogée (parent, formateur, enseignant au primaire).

Afin d'assurer la variété des situations analysées, nous avons sélectionné un échantillon de parents, d'enseignants de parents et d'enseignants d'élèves dans deux écoles primaires de la CS qui ont décidé d'offrir ce programme de francisation aux parents de leurs élèves. En effet, le programme est essentiellement offert par différents établissements de la CS soit quelques écoles primaires en collaboration avec des centres d'éducation des adultes. La manière de dispenser le programme ainsi que l'environnement de transfert peuvent varier d'un établissement à l'autre. La collecte d'informations dans deux établissements a donc permis d'enrichir les

données et de faire une comparaison entre deux formations appartenant au même programme dans deux environnements différents.

3.3.1 Les participants

Les participants qui composent notre échantillon sont :

1. quatre parents qui ont suivi la formation en francisation dans deux écoles primaires rattachées à la CS durant l'année scolaire 2016/2017 ;
2. trois enseignants en éducation des adultes qui ont donné la formation en francisation aux parents qui participent à la recherche ;
3. trois enseignants des élèves ayant des parents sélectionnés au point 1.

La possibilité d'avoir accès à trois types de répondants a permis d'avoir une plus grande variété d'informations, de croiser les données et d'enrichir par conséquent l'analyse.

Premièrement, il est à noter que la sélection des parents s'est basée sur quelques critères. Il était attendu que les parents ne parlent pas couramment le français au moment des entrevues. Pour des raisons de faisabilité, des parents arabophones ont été recrutés. D'une part, nous parlons couramment l'arabe. En interrogeant des parents arabophones dans leur langue maternelle, nous avons ainsi pu réaliser les entrevues en profondeur. D'autre part, il était possible de trouver des parents arabophones puisque la CS a fait partie des commissions scolaires qui ont accueilli récemment des réfugiés syriens.

Par ailleurs, ce critère de sélection des parents participants (le fait d'être arabophone) a été mentionné dans des recherches similaires. Larouche (2006), dans sa recherche sur le transfert des apprentissages en milieu de travail, a souligné l'importance d'avoir des participants capables de comprendre les questions posées et d'y répondre.

Il est important de s'assurer que les participants comprennent les questions posées. Peguret (2014) affirme, en décrivant les limites de son étude, qui porte sur l'utilisation de la réflexivité et l'autorégulation (stratégies de transfert) en français langue seconde auprès des étudiants venant des programmes d'immersion, en ce qui concerne l'instrument de recherche (les questionnaires) « qu'on pourra toujours se demander si les étudiants font vraiment ce qu'ils disent et disent ce qu'ils font » (p.10), et ce compte tenu du faible niveau en français des participants.

Tableau 3.1 Les caractéristiques socio-démographiques des parents participant à la recherche

	Participante P1	Participante P2	Participante P3	Participante P4
Sexe	Femme	Femme	femme	femme
Âge	49	39	45	49
Niveau de scolarité	Secondaire	universitaire	universitaire	secondaire
Profession/occupation	Au foyer	Au foyer	Au foyer	Au foyer
Nombre d'enfants à l'école	2	2	4	2
Arrivée au Canada	11 ans	9 ans	5 ans	1 an et 5 mois
Langue parlée à la maison	Arabe et un peu français	Arabe et un peu français	Arabe et un peu français	Arabe
Formation en francisation suivie depuis	3 ans	2 ans	6 mois	6 mois

Deuxièmement, les enseignants en éducation des adultes ont été choisis selon leur ancienneté et leur expérience comme enseignant en francisation de parents allophones. La participation des enseignants du primaire et de l'éducation des adultes a permis de mieux cerner l'influence sur le transfert de variables liées aux caractéristiques de l'enseignant, à sa méthode de formation, etc. Ceci a permis également de vérifier si la présentation du message (les objectifs et le contenu de formation) et l'organisation des activités de formation ont été différentes selon l'expérience et l'ancienneté de l'enseignant.

Enfin, troisièmement, le choix des enseignants des élèves du primaire a été basé sur la présence d'élèves dans leur classe ayant des parents qui ont été sélectionnés pour participer aux entrevues. Ces enseignants ont été en mesure de constater les changements de comportement des parents, en ce qui concerne la communication en français. Il a été intéressant de croiser les propos de ces enseignants et ceux des parents, ce qui a permis d'identifier et de comprendre ce qui avait une influence sur le transfert des apprentissages.

Compte tenu des critères d'échantillonnage présentés ci-dessus, un échantillon de 4 parents, 3 enseignants en éducation des adultes et 3 enseignants d'élèves du primaire a été constitué. Cet échantillon nous a permis d'atteindre une saturation des données (Larouche, 2006 ; Creswell, 2009 ; Van der Maren, 1995). En effet, nous avons constaté que les données recueillies ne fournissent plus d'éléments nouveaux.

3.3.2 Recrutement des participants

Suite à notre première communication avec l'agent de développement du projet de francisation, une invitation nous a été envoyée pour participer à une séance d'information où les personnes formées, les formateurs et les gestionnaires de la formation qui font l'objet de notre recherche étaient présents. Cette séance avait pour but la promotion de divers cours de francisation offerts par le MIDI. À la fin de cette rencontre, l'agent de développement du projet de francisation a eu la gentillesse de préparer le terrain d'une première rencontre en présentant notre projet et en sollicitant la participation des parents arabophones et leurs formateurs à notre recherche. Au début, le nombre de participants qui avaient accepté de participer était de huit parents et trois formateurs. Bien que le nombre de formateurs n'ait pas changé, quatre parents ont renoncé à leur participation pour diverses raisons personnelles. Les parents ont été

rencontrés la première fois dans le but de leur présenter le projet, leur expliquer les implications de leur participation et avoir leur consentement.

Quant au recrutement des enseignants au primaire, le processus a été un peu compliqué et surtout lent. En effet, avec la collaboration de l'agent de développement du projet de francisation et de la chargée de projet d'intervention pédagogique qui travaillent à la CS concernée par notre recherche qui ont fait les premiers contacts, nous avons envoyé des courriels aux directrices des deux écoles primaires afin d'inviter les enseignants à participer à la recherche. Compte tenu du calendrier très contraignant des mois de mai et juin, nous n'avons pas eu de réponses favorables. Deux mois plus tard, nous avons fait plusieurs relances par courriel et par téléphone, pour pouvoir finalement recruter trois enseignants, et ce, avant les vacances d'hiver. Les formulaires de consentement ont été envoyés par la chercheuse, par courriel, et signés le jour de la rencontre.

3.3.3 Les instruments de collecte de données

3.3.3.1 Les entrevues

Nous avons réalisé quatre entrevues individuelles semi-structurées auprès de parents des élèves de deux écoles qui avaient le plus de parents répondant aux critères de sélection préétablis (des arabophones de niveau débutant ou intermédiaire en français). Les entrevues ont été d'une durée de 37 à 59 minutes et ont été enregistrées et transcrites. L'entrevue semi-structurée est une méthode qui a été utilisée dans plusieurs recherches similaires (Roussel, 2016 ; Peguret, 2014 ; Choichard, 2012 ; Burke et Hutchins, 2007 ; Larouche, 2006). Elle comprend un petit nombre de questions invitant la personne interviewée à s'exprimer sur certains thèmes tout en lui

donnant l'occasion de développer une opinion sur un sujet bien déterminé (Creswell, 2009). L'entrevue permet « la collecte d'une information riche ancrée dans un contexte particulier ainsi que la mise en évidence des relations causales que perçoit la personne interrogée à l'intérieur d'un phénomène » (Chochard, 2012, p. 194).

Le canevas d'entrevue destiné aux parents est inspiré de celui effectué dans le cadre d'une recherche doctorale réalisée par Bergeron (2012). Ce canevas comprend six thèmes portant sur les effets de la formation et les variables facilitant ou/et freinant le transfert des apprentissages (voir Annexe A). Ces thèmes sont décrits en détail dans le tableau suivant.

Tableau 3.2 Canevas d'entretien avec les parents

Les thèmes	Sous thèmes
Les principaux effets de la formation	<ul style="list-style-type: none"> - Amélioration de la communication en français avec l'école. - Suivi du cheminement scolaire de l'élève et aide aux devoirs.
Les circonstances et les occasions qui ont permis l'utilisation des nouveaux apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> - Rencontre avec les enseignants, communications écrites, participation aux activités scolaires, à la maison, etc.
Les variables permettant l'utilisation des nouveaux apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> - La pédagogie et la méthode d'apprentissage, le contenu de la formation, la motivation à apprendre et à transférer les apprentissages, le sentiment d'efficacité personnelle, l'attitude et le soutien du milieu familial et social vis-à-vis des nouveaux apprentissages.
Les variables qui ont limité/empêché l'utilisation des nouveaux apprentissages Les objectifs et le plan d'action à réaliser par l'apprenant à la fin de la formation	<ul style="list-style-type: none"> - La pédagogie et la méthode d'apprentissage, le contenu de la formation, la motivation à apprendre et à transférer l'apprentissage, le sentiment d'efficacité personnelle, l'attitude du milieu familial et social vis-à-vis des nouveaux apprentissages.
Les changements à apporter dans la formation, suggérés par le parent, afin qu'elle permette plus l'application des acquis	<ul style="list-style-type: none"> - Approche pédagogique, matériels et méthodes, contenu de la formation.

L'entrevue s'est terminée avec une question ouverte qui a permis à l'interviewé de faire des commentaires.

Quant à l'entrevue destinée aux enseignants des parents, les thèmes abordés étaient : la conception de la formation, la pédagogie, les projets réalisés (Roussel, 2007 ; Perrenoud, 1997), l'engagement des apprenants, leur implication dans le processus

d'apprentissage et le climat d'apprentissage (voir Annexe B). Ces thèmes ont été présentés comme suit :

Tableau 3.3 Canevas d'entretien avec les enseignants des parents

Les thèmes	Sous thèmes
Méthodes et pédagogie	<ul style="list-style-type: none"> - Les activités et les projets réalisés. - Les exercices aidant à la participation et à la mémorisation des nouveaux apprentissages. - Le matériel utilisé et les outils d'autoréflexion. - La rétroaction du formateur.
Caractéristiques du formateur	<ul style="list-style-type: none"> - La capacité de donner une formation de qualité. - Une connaissance de la formation sur mesure. - Une connaissance de l'approche andragogique.
Le contenu de la formation	<ul style="list-style-type: none"> - Les éléments identiques (ressemblance entre la formation et le contexte réel de transfert). - Les principes généraux facilitant l'utilisation des apprentissages dans diverses situations.

L'entrevue avec les enseignants des élèves du primaire a porté sur des thèmes en lien avec l'utilisation des nouveaux acquis en formation par les parents à l'école, sur les occasions procurées par l'école pour encourager les parents à appliquer ce qu'ils ont appris, sur l'attitude du personnel de l'école vis-à-vis de nouveaux apprentissages et le niveau de leur soutien (voir Annexe C). Ainsi les thèmes et sous thèmes suivants ont été abordés.

Tableau 3.4 Canevas d'entretien avec les enseignants des élèves du primaire

Les thèmes	Sous thèmes
Soutien du personnel de l'école	<ul style="list-style-type: none"> - Encouragement des parents à participer et à s'impliquer dans le milieu scolaire de leurs enfants (l'organisation des activités, offres de bénévoles, etc.). - Aider les parents à s'impliquer dans des projets et des activités scolaires (les stratégies et les moyens, etc.).
Les occasions de transfert	<ul style="list-style-type: none"> - Les rencontres formelles avec les parents - Les communications écrites et verbales avec les parents. - Des rencontres informelles (des occasions spéciales ou rencontres selon le besoin). - Suivi scolaire des élèves (aide aux devoirs par exemple).
Le climat de transfert	<ul style="list-style-type: none"> - L'attitude des enseignants et le personnel de l'école vis-à-vis les nouveaux apprentissages. - L'encouragement des parents quant à l'utilisation du français lors des communications.

3.3.4 Le déroulement de la collecte de données

La collecte de données sur le terrain a été effectuée essentiellement au moyen d'entrevues enregistrées avec des acteurs concernés par la formation en francisation dans deux écoles primaires dans la région de Montréal. Pour ce faire, un calendrier de collecte de données a été préétabli.

Tout d'abord, comme il a été mentionné ci-haut, les parents remplissant les critères de la présente recherche ont été ciblés à l'aide des renseignements fournis par un agent de développement du programme de francisation rattaché à la CS. Des rencontres

avec ces parents ont été effectuées à la fin du cours afin d'avoir leur consentement de participation. Une lettre explicative traduite dans leur langue maternelle (l'arabe) par une traductrice agréée leur a été fournie pour qu'ils puissent comprendre le contexte de leur participation. La rencontre avec ces parents a eu lieu à l'extérieur du milieu de la formation, afin d'éviter les éléments qui peuvent freiner leur libre expression (par exemple, la présence d'un formateur ou d'un enseignant de l'école primaire).

Par la suite, les enseignants de ces parents ont été contactés et invités par courriel, avec la collaboration de l'agent de développement du programme de francisation, pour réaliser les entrevues. Une lettre explicative de leur participation au projet de recherche leur a été transmise par courriel. Le lieu et la date de chaque rencontre ont été organisés, après leur consentement selon leur préférence et leur disponibilité.

Dans une dernière étape, un contact par courriel et par téléphone avec les directions des écoles et les responsables de la formation a été effectué pour convoquer les enseignants des élèves ayant des parents participant à cette étude. L'invitation aux entrevues, le formulaire de consentement et la lettre explicative ont été transmis par la chercheuse à ces enseignants par courriel. Les entrevues ont duré de 33 à 59 minutes.

Il est à préciser que les entrevues avec les formateurs et les parents ont été réalisées durant les deux dernières semaines de la formation, afin de faire participer le maximum de personnes avant la fin de la session. Quant aux entrevues avec les enseignants au primaire, elles ont été réalisées quelques mois après la fin de la formation, en raison du manque de disponibilité.

3.5 L'analyse des données

Concernant le traitement des données, les entrevues enregistrées ont été transcrites. En ce qui concerne les entrevues réalisées en arabe avec les parents, la transcription a été réalisée directement en français. Une validation de la traduction par deux étudiantes au cycle supérieur a été effectuée à partir des fichiers audio. Les deux interprètes ont signé un formulaire de consentement afin de garantir l'anonymat des personnes interrogées et la confidentialité des informations suite à leur accès aux fichiers audio.

Les entrevues individuelles qui ont été enregistrées et retranscrites intégralement ont été analysées à l'aide du logiciel NVIVO 11. L'analyse de contenu nous a permis d'organiser les propos des participants par unités de sens et de les reformer en catégories prédéterminées (Bergeron, 2012). Ces catégories, ainsi que le codage, ont été validées par le comité de direction de la recherche. L'analyse des données a été réalisée en se basant sur le cadre conceptuel ce qui nous a permis, à cette étape, de classer et d'organiser les données afin de les interpréter.

Cette démarche nous a permis de faire une analyse comparative entre les individus (caractéristiques individuelles) et d'explorer les particularités des variables et des données liées à la formation et à l'environnement provenant de deux écoles primaires. Pour chaque catégorie de variables, nous avons croisé les points de vue (triangulation des données) d'un enseignant du primaire, d'un enseignant en formation des adultes et d'un parent, vu la diversité des informations collectées.

Une synthèse de la démarche de collecte de données a permis de faire le lien entre les objectifs spécifiques de la recherche et la technique de collecte adoptée pour chaque objectif.

Tableau 3.5 Devis de la recherche

Objectifs de la recherche	Informations/Thèmes abordés	Méthode de collecte de données	Instruments de référence	Participants
Identifier les variables d'influence liées à l'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> - La motivation - La perception de l'utilité - Sentiment d'efficacité personnelle 	Des entrevues semi-dirigées	Bergeron (2012)	Les parents
Identifier et documenter les variables d'influence liées à la formation	<ul style="list-style-type: none"> - L'analyse du besoin - Les objectifs - La méthode (la pédagogie) - Le contenu de la formation 	Entrevues semi-dirigées	Roussel (2007)	Enseignants en éducation des adultes (formateurs des parents participants à la recherche)
Identifier les variables d'influence liées à l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> - Le soutien du milieu social et familial - Les occasions de transfert (à l'école, à la maison, au travail) - Le climat de transfert 	Entrevues semi-dirigées	Réalisation personnelle	Les enseignants des élèves du primaire Les parents
Cerner les variables spécifiques au contexte de la recherche	<ul style="list-style-type: none"> - Données émergentes des propos 	Entrevues semi-dirigées	Réalisation personnelle	Les enseignants des élèves du primaire Les parents

3.6 Considérations éthiques

La démarche suivie a été conforme aux règles de l'UQAM pour ce qui est des considérations éthiques. En effet, un certificat éthique (Annexe D) a été obtenu pour pouvoir procéder aux entrevues semi-dirigées auprès des participants (N° de certificat

1702). Une autorisation de la commission scolaire nous a été accordée pour accéder aux milieux scolaires en question et interroger les personnes concernées par la recherche (N° de référence 6.12.519).

Les participants interviewés ont pris connaissance de la nature de leur participation et la procédure garantissant la confidentialité avant de signer un formulaire de consentement. Certaines informations ont été volontairement modifiées afin de conserver l'anonymat des participants et de rendre difficilement identifiables les écoles où se fait la formation. Pour des raisons de confidentialité, des codes ont été attribués aux participants à cette recherche dans la citation de leurs témoignages. Ainsi, les parents ont été désignés par la lettre P, les enseignants aux adultes, qui sont des formateurs, par la lettre F et les enseignants des élèves du primaire ont été désignés par la lettre E. Rappelons que les entrevues ont été réalisées deux semaines avant la fin de la formation, et ce, afin de garantir la participation des parents et des formateurs, d'une part, et d'éviter que certaines informations soient oubliées par les participants, d'autre part.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans l'optique d'explorer les variables qui ont une influence sur le transfert des apprentissages dans le contexte d'une formation en francisation destinée à des parents allophones d'élèves du primaire, les entrevues réalisées dans le cadre de cette recherche visent à répondre à la question de recherche suivante : quelles sont les variables agissant sur le transfert des apprentissages dans le contexte d'une formation en francisation destinée aux parents allophones d'élèves du primaire ?

Divers éléments liés aux caractéristiques des apprenants, à la conception de la formation en francisation destinée à ces parents et à l'environnement où se réalise le transfert des apprentissages, ont été analysés dans le but de répondre à la question de recherche.

Dans ce chapitre sont présentés les différents éléments qui ressortent de l'analyse des propos des parents formés, des enseignants aux adultes et des enseignants du primaire interviewés dans le cadre de cette recherche. Ainsi, les principales tendances résultant des propos des personnes interrogées sont décrites ci-dessous.

4.1 L'impact des caractéristiques individuelles des apprenants

Les trois principales caractéristiques individuelles ressortant des propos des personnes interrogées en lien avec le transfert des apprentissages sont la motivation, l'utilité perçue de la formation et le sentiment d'efficacité personnelle.

4.1.1 Une perception positive de l'utilité de la formation

Rappelons qu'il existe un lien entre la motivation et l'utilité perçue de la formation (Jacot, Raemdonck et Frenay, 2016), dans la mesure où cette dernière peut être une source de motivation incitant l'individu à s'engager dans l'apprentissage et à l'utiliser par la suite.

En lien avec l'utilité perçue de la formation face aux défis rencontrés dans la nouvelle société d'accueil, les parents interrogés accordent une grande importance à l'apprentissage du français. Selon eux, la formation est utile puisqu'elle va leur permettre de s'intégrer dans la société.

Je profite de cette formation dans ma vie quotidienne. Avant lorsqu'on me disait « bonjour, ça va » je pouvais juste répondre « bonjour », je ne comprenais pas l'expression « ça va » [...] J'ai constaté bien sûr un grand changement en apprenant le français [...] cela m'a donné une confiance en moi-même. Par exemple quand mes filles discutent entre elles, je comprends ce qu'elles disent.
(P3)

Trois participantes affirment que la formation est utile. Elle leur permet une meilleure intégration dans la société et un gain de confiance en elles. Selon elles, bien qu'il ne s'agisse pas d'une grande progression, l'évolution de leur compréhension en français

par rapport à leur niveau initial a eu un impact important sur le déroulement de leur vie.

Quand quelqu'un s'adresse à moi, que ce soit dans le bus ou dans le métro, je comprends ce qu'il dit. Ce n'est pas grave si je ne n'arrive pas à lui répondre, l'essentiel est que je puisse le comprendre... Je me sens bien quand je comprends ce que les autres disent, avant la formation, ce n'était pas pareil. (P3)

[...] je suis capable de savoir où se dirige le bus, même les différentes couleurs du métro je les connais et je comprends ce que cela signifie. (P4)

Ces participantes affirment également que l'apprentissage du français est un moyen qui leur permet de remplir une partie de leur fonction en tant que parent en s'impliquant dans la scolarité de leurs enfants en leur donnant l'aide et le soutien dont ils ont besoin. Cette perception positive de l'utilité de la formation amène les parents à s'engager dans l'apprentissage du français et alimente leur motivation. Il s'agit selon trois participantes de leur volonté de bien remplir le rôle de parent afin d'éviter le sentiment de « culpabilité » d'une part, et de contribuer à la réussite scolaire de leurs enfants d'autre part. Voici quelques témoignages de ces parents décrivant en quoi cette formation leur a été utile :

Maintenant, je comprends mieux le français... je n'ai plus besoin d'amener quelqu'un pour me traduire. Avant la formation, j'amenais ma fille à l'école pour qu'elle me traduise... maintenant je m'en vais seule et je comprends le message de l'enseignante [...] si je continue ma formation, je pourrais m'améliorer en français. (P1)

[...] maintenant je comprends mieux les documents que je reçois de l'école, je discute avec l'enseignante, je partage avec elle mes soucis concernant le cheminement scolaire de ma fille. (P1)

[...] c'est beaucoup mieux, il y a une certaine amélioration. En ce qui concerne ma compréhension, je peux comprendre ce que mes enfants disent, je discute avec eux en français [...] donc il y a une certaine progression que je vois en moi-même [...] maintenant, je peux comprendre ce qui se passe autour de moi. (P2)

Ma relation avec l'école est meilleure maintenant. (P3)

Il semble que l'utilité perçue de la formation se traduit surtout au niveau de la compréhension, ce qui représente déjà pour les parents participants un « pont » et un « lien » avec l'école primaire et avec la société d'une manière générale.

4.1.2 Une motivation plutôt élevée

Il est possible de constater à travers les précédents extraits que la motivation extrinsèque incite, d'une manière remarquable, les parents à apprendre le français. Il convient également de constater que la motivation intrinsèque joue un rôle dans l'apprentissage de quelques participantes. En effet, les parents affirment que leur volonté d'apprendre ne résulte pas uniquement des exigences imposées par le nouvel environnement, mais aussi du fait qu'ils aiment apprendre une nouvelle langue par plaisir.

C'est pour gagner une nouvelle langue, l'utiliser et entretenir une conversation avec les gens... je veux apprendre et explorer une nouvelle langue. Je veux profiter et le faire pour moi-même. (P1)

[...] je veux dire j'ai la volonté, j'aime étudier et apprendre de nouvelles choses pour les utiliser et en profiter dans ma vie actuelle. (P2)

[...] au fond de moi je le veux, je veux apprendre. (P4)

La motivation des parents à utiliser le français au début de la formation, est liée surtout à leur volonté de s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants comme « l'aide aux devoirs » et « les rencontres de parents ». Néanmoins, « cette motivation évolue » au cours de la formation et « s'oriente vers l'intérêt personnel et sociétal ».

4.1.3 Un faible sentiment d'efficacité personnelle

En ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle, il semble que les apprenantes ont un faible sentiment d'efficacité personnelle. En effet, elles ont tendance à douter de leur capacité d'utiliser le français. Ceci apparaît surtout au niveau de la communication orale, lorsque les apprenantes s'appêtent à entretenir une conversation, elles ne croient pas qu'elles sont ou seront capables de s'exprimer en français. D'ailleurs, on peut constater dans les extraits suivants, la fréquence de l'idée d'incapacité de communiquer.

Certainement qu'après l'apprentissage du français, on peut mieux communiquer avec les gens, mais je n'ai pas la capacité d'expliquer ce que je veux, faire « explique » d'une conversation, si je commence à discuter avec quelqu'un. Bref, je parle le moins possible. (P1)

[...] (En parlant des Québécois en général) la conversation est différente entre eux et moi, ils sont plus rapides et tout et je n'arrive pas à tout comprendre, je comprends l'idée d'une façon générale, je ne comprends pas tous les détails. (P1)

On constate que la participante P1 pense qu'elle est capable de comprendre le français, elle affirme qu'elle est en mesure de se débrouiller même si elle ne comprend pas tous les détails d'un sujet ou d'une conversation. La difficulté se trouve au niveau de l'oral. La participante ne se sent pas capable d'entretenir une conversation en français. Par ailleurs, elle se compare aux personnes natives qui

maitrisent la langue, ce qui l'amène à utiliser moins le français à cause de son faible sentiment d'efficacité personnelle. Dans ce même ordre d'idée, une autre participante, P2, fait une comparaison à plusieurs reprises entre son faible niveau en français et celui des natifs, qui est plus avancé. Voici quelques extraits qui illustrent les difficultés qu'elle rencontre et son sentiment d'efficacité personnelle en lien avec l'utilisation du français :

[...] j'essaie d'utiliser, dans les rencontres des parents, j'essaie de parler en français un tout petit peu, mais je rencontre le même problème, je n'arrive pas à m'exprimer comme il faut [...], ce qui m'amène à utiliser l'anglais au lieu du français. (P2)

[...] lorsqu'ils parlent rapidement, par exemple, des fois je ne comprends pas ce qu'ils disent... c'est leur langue maternelle... ça leur appartient donc c'est normal qu'ils parlent rapidement... ils sont rapides, mais moi j'essaie de saisir le message [...] mais ce n'est pas facile, car c'est une langue étrangère qui est différente de ma langue maternelle. (P2)

[...] la différence entre eux et moi, c'est qu'ils respectent les règles grammaticales et ils parlent plus rapidement que moi. Alors que je n'arrive qu'à entendre l'écho des mots. Je ne suis pas comme eux, je suis à un niveau faible par rapport au leur. (P2)

C'est pareil pour la participante P4 qui malgré le fait qu'elle pense avoir réussi à transmettre un court message à l'enseignant de son enfant, considère que son sentiment d'efficacité personnelle demeure faible. En effet, elle pense qu'elle n'est pas capable de communiquer convenablement en français en soulignant qu'elle n'y arrivera pas même si elle essaie.

[...] Je ressens une pression... je pense que je n'arriverai pas à communiquer avec les gens, [...] donc je me sens étouffée... je n'arrive pas à communiquer avec eux. (P4)

[...] avec l'enseignant de mon garçon, c'est très difficile de m'exprimer. Je lui transmets mon message avec des mots et ça peut être avec des phrases courtes, mais pour exprimer profondément ce que je veux réellement dire, je n'arriverai pas. (P4)

4.1.4 Un manque de confiance en soi et de l'anxiété

Plusieurs autres caractéristiques personnelles ressortant des propos des parents participants ont un impact direct ou indirect sur le transfert des apprentissages. La confiance en soi est un élément important qui influence l'utilisation du français dans les communications quotidiennes des parents. C'est le cas de la participante P3 qui ne se sent pas assez confiante par rapport à l'utilisation du français. Voici l'un de ses témoignages :

[...] je commence par dire « bonjour » et après je compose une phrase... j'essaie de la corriger. Mais en entretenant une conversation, j'ai toujours l'impression que je vais me coincer et que si je continue à parler les choses vont se compliquer [...] je pense que le problème vient de moi, je n'ai pas le courage de parler en français, je communique parfois avec le secrétariat de l'école en français, mais après... il me manque de la confiance en moi-même au niveau de la langue. (P3)

L'anxiété fait également partie des éléments ressortant dans cette analyse. Bien que certains parents participants affirment qu'elles n'ont pas peur de parler en français, elles avouent qu'elles n'ont pas assez de courage pour le faire, ce qui semble contradictoire. Une participante P4 affirme qu'elle ne veut pas utiliser ses nouveaux apprentissages parce qu'elle a peur d'échouer, ce que le formateur F2 appelle « l'anxiété ».

[...] la peur, puisque tu vas être dans une situation embarrassante, tu n'arriveras pas à transmettre le message que tu veux, ou quand ils vont te parler, tu n'arriveras pas à leur répondre. (P4)

[...] cela dépend de la personnalité des apprenants qui parfois peuvent être un peu... soit anxieux ou encore des personnes au contraire sont très perfectionnistes. En étant perfectionnistes, elles ne veulent pas oser se tromper, elles n'ont pas envie d'avoir ce sentiment-là. (F2)

4.2 Les variables liées à la conception de la formation

Les principales caractéristiques qui ressortent des propos des formateurs en lien avec la conception de la formation sont les caractéristiques des formateurs (la volonté d'analyser un besoin, la connaissance de principes andragogiques, l'aspect relationnel et les connaissances en francisation), le contenu et les méthodes d'enseignement (la contextualisation, le suivi de principes généraux, le rappel, la simulation, la réflexivité) qui avaient un impact sur la qualité du cours offert et le transfert des apprentissages.

4.2.1 L'analyse des besoins de formation

Il est vrai que l'analyse des besoins de formation a été réalisée d'une manière informelle, mais son effet semble important sur le plan de l'ajustement des pratiques d'enseignement aux besoins.

Ainsi, les trois formateurs interviewés affirment que l'analyse informelle des besoins des apprenants, effectuée au début de la formation leur a permis de s'y adapter. Il est à souligner que l'évaluation du niveau de français des apprenants représente la

première préoccupation des formateurs. C'est à partir de cette évaluation que le cours va pouvoir être ajusté.

On fait toujours un petit tour de la maison au départ, une petite évaluation et puis s'ils ne sont pas capables de répondre même si on leur demande « quel est ton nom ? », on part là de très loin, on part de zéro. (F1)

[...] toujours au début du cours en septembre je fais un petit tour de table, je leur demande, s'ils ont déjà étudié ? De quelle façon ? Et j'essaie d'ancrer ce que je vais faire avec eux sur ce qu'ils savent déjà. (F3)

Ainsi, le contenu du cours est établi selon les objectifs de la formation déterminés par la CS et les besoins des apprenants. La formatrice F1 se fixe l'objectif d'amener les apprenants à communiquer avec elle pour connaître ce qui les intéresse et adapter son cours selon leurs besoins. Les trois formateurs interrogés affirment qu'ils utilisent différents moyens de communication pour mieux connaître les besoins des parents allophones. En effet, la communication en anglais, en espagnol ou dans une autre langue étrangère est permise dans les premières semaines de la formation. Ceci permet aux formateurs d'ajuster le matériel et le contenu du cours afin de répondre aux différents besoins sans perdre de vue l'objectif fixé par la commission scolaire qui, selon les formateurs, se montre ouverte à l'adaptabilité de la formation offerte aux parents.

4.2.2 De bonnes connaissances en francisation

Bien que la formation et le parcours professionnel des formateurs interrogés soient différents les uns des autres, il nous semble qu'ils possèdent de très bonnes connaissances en francisation. Ainsi, les pratiques d'enseignement sont orientées vers une perspective de l'intégration et de transfert des apprentissages. Les extraits qui

suivent illustrent la conscience des formateurs des enjeux en lien avec le transfert des acquis :

[...] alors la seule façon de l'apprendre c'est de lire des choses, de regarder des choses, d'écouter la radio, d'écouter la télé. (F1)

[...] je suis un cours de didactique à l'oral et des choses qui peuvent être très utiles pour la francisation aux parents surtout par rapport à la phonétique, parce que souvent les parents dans leur premier contact avec la première langue... on a déjà des enjeux phonétiques, il faut bien faire le transfert et puis d'être sensibilisé à cet aspect-là c'est important je pense. (F2)

Les trois formateurs affirment que la seule façon d'amener les apprenants à appliquer ce qu'ils ont appris en formation, c'est de pratiquer la langue durant la formation. Selon eux, leur formation et leur expérience en francisation leur permettent d'outiller les apprenants pour qu'ils puissent utiliser le français dans le contexte réel.

4.2.3 Des pratiques andragogiques utilisées en formation

Les pratiques andragogiques et le développement de l'aspect relationnel entre le formateur et les apprenants sont d'autres aspects importants qui émergent des propos des parents et des formateurs interviewés en lien avec les éléments facilitant le transfert des apprentissages.

En ce qui concerne les pratiques andragogiques, les trois formateurs rencontrés dans le cadre de cette recherche affirment qu'ils mettent en valeur l'expérience antérieure des apprenants et leurs connaissances acquises en dehors de la formation pour faciliter l'apprentissage.

J'utilise l'anglais au départ, pour essayer de comprendre les étudiants, de cibler leur besoin, après c'est fini. (F1)

[...] j'avais justement un apprenant syrien qui avait appris le français dans sa jeunesse... il y a 20 ans et par la suite il a vécu sa vie en anglais, donc il avait un parcours... mais le français est resté dans son esprit de l'enfance et ça ressurgissait d'une manière très pure, il parlait pas totalement bien mais quand des mots revenaient comme ça, c'était comme s'il avait le français en veille, donc ça c'est intéressant, je pense que les connaissances antérieures vont devoir être mises en valeur. (F2)

Mais je pars toujours de leurs expériences et c'est eux qui me posent la question « mais madame, pourquoi vous dites « je viens de la Roumanie et je vais en Roumanie ? » et c'est là que je développe origine, voyage et tout ça. (F3)

De plus, d'après le témoignage des formateurs et des parents, ces derniers sont amenés à participer à la construction des nouvelles connaissances. Les formateurs interrogés affirment qu'ils essaient de structurer les activités de formation qui aideront les apprenants à mieux appliquer ce qu'ils ont appris. Ils soulignent que la formation ne consiste pas simplement à transmettre des connaissances. Le rôle qu'ils s'attribuent est de guider les apprenants et les aider à appliquer leurs connaissances dans diverses situations présentées dans le cadre des activités de simulation. La formatrice F3 présente quelques exemples de son rôle et de sa méthode d'enseignement permettant aux apprenants de construire leurs apprentissages à partir de leurs expériences et leurs connaissances antérieures.

Le principe de base dans tous mes cours c'est que c'est aux étudiants de faire le travail, moi j'essaie de parler le moins possible, je leur explique évidemment, on fait le vocabulaire et tout ça, je leur explique les consignes et après ça je fais de mon mieux pour que ça soit à eux de parler et de participer d'une manière ou d'une autre. (F3)

Et là, une fois que j'entends « j'habite en Montréal » la première chose que je fais, je demande aux autres « est-ce que c'est correct ? » c'est sûr qu'il y aura quelqu'un qui va dire « mais moi madame j'ai entendu dans la radio, ils disent à Paris » et là je leur réexplique « beh normalement avec un nom de ville, on va dire à Paris, à Montréal » et là je fais le tour, par exemple « toi quand tu vas en vacances avant de visiter ta famille, tu vas aller où ? » « je vais aller à... (je ne sais pas quoi) » je sais que tout le monde a compris. (F3)

4.2.4 Un aspect relationnel favorable au transfert

Le développement de l'aspect relationnel entre les apprenants et les formateurs représente un élément important en lien avec les caractéristiques du formateur qui émerge de cette analyse. Il semble que cet aspect soit très valorisé dans le contexte de cette formation. En effet, le lien affectif occupe une place très importante dans la création d'une sorte de synergie en classe. Selon les formateurs, ceci semble avoir une influence sur la motivation des apprenants, dans le sens où elle renforce leur engagement actif et leur implication dans l'apprentissage.

Ainsi, les formateurs affirment qu'ils prennent en considération les contraintes physiques et morales des apprenants susceptibles d'affecter directement ou indirectement le processus d'apprentissage. Le formateur F1 affirme que « les gens sont occupés, les gens ont des enfants, souvent des enfants jeunes, on parle d'une école du primaire et donc la disponibilité n'est pas toujours là » et que l'adaptation de l'enseignement est nécessaire. La formatrice F2 précise que lien affectif qu'elle établit avec les apprenants lui permet d'intégrer et d'impliquer même ceux qui sont anxieux ou timides dans l'apprentissage, elle ajoute « je pense que c'est important de les connaître minimalement assez pour savoir quels sont leurs soucis, ce qui pourrait les empêcher d'apprendre et cela nous permettra de trouver des stratégies pour mieux réagir ».

Par ailleurs, la création d'un lien susceptible de motiver et d'attirer les apprenants vers l'apprentissage représente l'un des moyens les plus utilisés par les trois formateurs interrogés. D'après leurs témoignages, le développement d'une relation de respect, de confiance et d'attachement entre eux, permet de créer un climat d'apprentissage motivant. Ceci est un moyen qui semble efficace selon les formateurs interrogés pour captiver et maintenir l'attention et la motivation des apprenants envers l'apprentissage. La formatrice F1 affirme qu'elle essaie toujours de rendre l'apprentissage « amusant » « plaisant » « agréable » et de « leur donner le goût de revenir ». Elle affirme que :

[...] souvent à partir du moment où il y a un lien qui se crée entre les étudiants, une dynamique s'est installée, les gens sont moins absents, donc ça c'est très important au départ d'installer une dynamique, de donner le désir aux gens de venir. (F1)

Pour cette formatrice, l'application des apprentissages se réalise à l'aide de cette dynamique et ce lien affectif. À ce propos elle ajoute « on rit beaucoup, je les mets en situation, au début ils sont gênés mais quand tout le monde parle croche, tout le monde rit puis ça crée des liens »

Il est pareil pour la formatrice F3 qui souligne l'importance de l'aspect relationnel dans sa classe « je travaille beaucoup l'aspect relationnel avec eux, [...] mais je sais que si je n'ai pas établi le lien avec eux, je ne serais pas capable de travailler ». En effet, selon cette formatrice ce lien lui assure l'engagement des apprenants dans leur apprentissage. Elle précise « ils ont gagné de la confiance c'est sûr ils s'élancent et c'est excellent ! ».

Du point de vue des parents, cette relation de confiance et de respect les encourage à poursuivre l'apprentissage et à persévérer. Une apprenante P1 affirme qu'elle est

« chanceuse d’avoir une enseignante comme celle que nous avons honnêtement [...] chanceuse, car je suis en apprentissage continu de la langue et je ne veux pas arrêter ». Une autre participante P3 appuie ce point de vue en insistant sur l’importance de ce lien dans leur apprentissage. Elle affirme que « madame X est vraiment magnifique, elle est intéressée par notre apprentissage, [...] elle est intéressée par la situation personnelle de chacun de nous ».

4.2.5 Le contenu du cours et les méthodes d’enseignement

4.2.5.1 Contenu de formation

Il est à constater que le contenu des cours offerts est orienté vers des thèmes plus larges que la communication entre les parents et l’école pour toucher la communication de tous les jours dans la société québécoise. Rappelons que le transfert des apprentissages dans le cadre de cette formation en francisation ne se limite pas à l’utilisation du français dans le contexte scolaire des élèves du primaire, mais il comprend également l’application des apprentissages dans la vie quotidienne des apprenants.

La majorité des formateurs et formatrices interrogés soulignent que le contenu de la formation comporte des éléments identiques et des principes généraux permettant aux apprenants de réaliser le transfert des apprentissages dans des contextes réels. Selon ces formateurs, l’objectif du cours est d’outiller les apprenants dans le but de faciliter le transfert des apprentissages dans diverses situations. Ainsi, les thèmes intégrés dans le cours sont orientés vers deux volets : soit des éléments très similaires à ceux qui seront utilisés ou transférés dans un contexte réel et des principes généraux

favorisant le développement d'habiletés générales incitant les apprenants à trouver par eux-mêmes les éléments spécifiques à chaque situation.

4.2.5.2 La contextualisation des apprentissages

Du point de vue des apprenantes, le contenu du cours permet la contextualisation des apprentissages. Ainsi, les mises en situation facilitent le transfert des apprentissages dans différents contextes selon le témoignage de la participante P1 qui affirme que « ... ça nous encourage et nous pouvons l'utiliser dans la vie quotidienne ». La participante P2 pense également que le contenu du cours l'a beaucoup aidé à communiquer avec l'enseignante de sa fille. Elle précise que :

[...] ils nous ont appris comment poser des questions et comment communiquer. Je demande comment ma fille... se comporte dans la classe. Est-ce qu'elle participe? Est-ce qu'elle se distrait ou se concentre? Des choses pareilles... je peux poser ces questions en français, je n'ai pas de problèmes en ça. (P2)

La participante P3 souligne que les exercices proposés dans le cours sont d'une grande utilité. En effet, selon les exemples qu'elle donne, les activités sont orientées vers la pratique et les tâches proposées sont contextualisées. Voici quelques exemples fournis par la participante :

Elle nous fait des dialogues par exemple. Chaque fois, deux volontaires font un dialogue. Elle nous propose des thèmes utiles qui peuvent nous intéresser et qui sont pertinents. Un dialogue en famille, par exemple l'enfant cadet qui tombe malade et qui s'absente de l'école, comment communiquer avec l'école et qu'est-ce qu'il faut dire. (P3)

Un autre exemple de mise en situation donné par une enseignante au primaire E1 qui témoigne que dans le cadre d'un exercice pratique, les parents ont visité quelques classes à l'école primaire et ont fait une présentation orale en français devant les enseignants et les élèves « [...] les parents en francisation avaient fait une présentation orale devant les professeurs du primaire. C'était une activité organisée par leur enseignant. ». (E1)

Selon les trois formateurs interrogés, la méthode d'enseignement implique toute une gamme d'activités, de mise en situation, permettant aux apprenants de mettre en pratique les nouvelles connaissances. La formatrice F1 affirme que la mise en situation ne se limite pas au contexte scolaire, mais elle intègre différents contextes et situations de la vie quotidienne des apprenants. En décrivant sa méthode d'enseignement, elle souligne que son cours utilise « constamment les mises en situation. C'est comme ça qu'on enseigne le français, les mises en situation ». Ceci facilite l'utilisation des apprentissages dans des contextes similaires. Le formateur F2 explique la manière par laquelle il procède à la simulation des conversations dans diverses situations « j'ai beaucoup mis en place des groupes, des petites équipes souvent à deux ou à trois où les personnes devaient stimuler les conversations dans des contextes bien précis ». Voici quelques extraits présentant des exemples d'activités de mise en situation :

On pratiquait des conversations téléphoniques où je leur demandais juste de dire le numéro de téléphone rapidement, car s'ils se font appeler par un préposé du gouvernement et puis ils ont besoin de valider l'adresse, juste de dire ces choses-là d'une manière très fluide, ça les aide à se sentir sécurisés [...] j'insistais beaucoup sur les conversations entre eux, parce que c'est sûr que quand le prof parle parle et parle, c'est bien, c'est très bien même, mais sauf que pour qu'ils puissent être capables de s'exprimer, il doivent parler et pratiquer. (F2)

[...] et je fais beaucoup de simulations et d'appels téléphoniques avec le secrétariat ou un enseignant pour pratiquer l'oral. (F3)

4.5.2.3 Les principes généraux

Le formateur F2 précise que plusieurs activités permettent aux apprenants d'appliquer leur apprentissage dans différents contextes en s'appuyant sur des règles générales, par exemple, l'utilisation des prépositions (au, à la, dans, sur, etc.). Il affirme que :

[...] plusieurs activités qui pouvaient être adaptables dans d'autres contextes [...] mais tout ça est applicable à l'échelle mondiale, à la limite en français, donc certains thèmes se prêtaient bien à une espèce de transfert dans d'autres sphères d'activités. (F2)

Dans le même ordre d'idées, la formatrice F3, explique qu'elle revient aux principes généraux en francisation des parents qui sont applicables dans des contextes différents en dehors de l'école primaire. Il s'agit selon elle de rendre l'apprentissage utilisable dans diverses situations à travers les principes généraux.

4.5.2.4 L'autoréflexion comme méthode d'enseignement

Il est à constater que la méthode d'enseignement des formateurs participant à cette recherche repose également sur quelques stratégies d'autoréflexion amenant les apprenants à trouver par eux-mêmes la règle générale de chaque nouvel apprentissage. La formatrice F1 affirme que « je demandais aussi aux étudiants d'essayer de trouver eux-mêmes la réponse quand c'était possible » elle ajoute que « c'est à eux de trouver la règle, donc je les mets en situation ». Elle explique :

[...] ils ne savent pas encore de quoi je vais parler mais je vais à des notions précédentes et après ça, donc c'est toujours relié, les notions sont interreliées, donc je les oblige à réfléchir, à constater eux-mêmes que cette notion n'est pas la même chose le présent et le futur puis c'est ça. (F1)

Il est à préciser que bien que ce type d'activités soit proposé, le développement de l'autoréflexion demeure un objectif secondaire, selon les formateurs interrogés. En effet, l'enseignement à un groupe hétérogène dont le niveau débutant est dominant, requiert davantage la contextualisation des apprentissages afin de faciliter le transfert. Néanmoins, certains formateurs proposent des « exercices de réflexion » lorsqu'ils les jugent « appropriés à l'avancement du cours » et au niveau des apprentissages atteints.

Il est important de préciser qu'à la suite d'un apprentissage initial, les parents sont amenés à mentionner les possibilités d'application d'une règle générale et à identifier la présence d'une similitude ou à appliquer une solution apprise antérieurement. Ce qui représente une étape d'autoréflexion basée sur les principes généraux déjà acquis.

4.5.2.5 Le rappel et la révision

Les trois formateurs interrogés soulignent l'importance de rappeler aux parents, dans chaque séance, les apprentissages précédents. Il s'agit selon eux d'une occasion pour rafraîchir leur mémoire et pratiquer ce qui a été appris. Les témoignages suivants peuvent illustrer l'importance qu'accordent les formateurs au rappel et à la révision de ce qui a déjà été appris :

Parfois on révise les notions apprises la semaine précédente [...] c'est vraiment axé sur le dialogue, c'est par la pratique orale, répéter et répéter, la pratique orale c'est vraiment ça qu'on fait. (F1)

Je revenais constamment sur les mêmes choses, par exemple, la phonétique pendant un mois on a refait les mêmes exercices. Je crois beaucoup aux effets de la répétition et je pense que si on apprend quelque chose une fois à quelqu'un, la chance que cette chose soit oubliée, elle est très grande, par contre si on revient et on revient... ça finit par s'ancrer dans l'esprit beaucoup plus facilement. Donc c'est sûr que je ne répétais pas tout, mais les choses importantes j'essayais d'y revenir régulièrement. (F2)

[...] personnellement, dans ma classe je reviens toujours à ce qu'on a déjà vu et quand je leur demande par exemple « vous souvenez-vous d'un tel truc ? » je ne m'arrête pas. (F3)

4.2.6 Le manque de matériel adapté et ajustement des formateurs

Les formateurs interrogés dans le cadre de cette recherche affirment qu'il y a un manque de matériel adapté au niveau débutant des parents allophones. En effet, la formatrice F1 explique qu'« il n'y a pas suffisamment de matériel, en passant, au niveau de l'écoute... que c'est très inégal » et qu'en francisation au Québec « les choses qu'on a sont trop courts, trop longues ou trop difficiles, là je vous parle toujours des débutants ». Elle précise qu'au niveau de l'écoute « je trouve que nous n'avons pas suffisamment de choses adaptées ». Elle souhaite avoir du matériel facilitant le transfert des apprentissages et « que ce soit adaptable à diverses situations ».

Dans le même ordre d'idées, le formateur F2 souligne l'importance de créer du matériel adapté aux besoins. Il souhaite avoir

[...] plus de matériel vraiment bien calibré, mais encore là quand j'avais le niveau un et le niveau quatre j'avais aucun matériel de bien calibré [...] il aurait fallu à chaque fois que je prenne des exercices très faibles pour les faibles et très forts pour les forts.

Ainsi, il affirme qu'il est dans l'obligation de monter un cours inspiré des niveaux un et deux en francisation et l'ajuster, par la suite, aux différents besoins.

La formatrice F3 rejoint les propos des deux formateurs en expliquant que « je fais de mon mieux pour trouver du matériel qui soit conçu pour le français québécois, mais malheureusement, il n'y a pas une offre extrêmement riche comme pour ce qui est de matériel en français international ». Elle affirme que le manque de matériel adapté aux besoins l'amène à « développer du matériel » adapté aux besoins des apprenants et « selon la structure du système scolaire au Québec » afin de pouvoir contextualiser les connaissances.

4.2.7 Utilisation du matériel authentique

Malgré le manque de matériel, les formateurs interrogés disent avoir utilisé du matériel « authentique » pour rapprocher la situation d'apprentissage du contexte réel.

La formatrice F1 affirme avoir consulté le personnel de l'école primaire afin de pouvoir choisir un matériel adapté aux besoins « j'apporte du matériel, j'allais voir la direction et je disais : Quels sont vos besoins ? Par quelle façon vous communiquez avec les parents de vos élèves ? ». Elle emprunte alors « des documents provenant de l'école, des bulletins scolaires et tout » et amène des discussions avec les parents en parlant du « calendrier scolaire... comment lire un agenda, comment essayer de regarder des lettres qui leur sont transmises ». En ce qui concerne le matériel réel facilitant l'utilisation du français dans la vie sociale, la formatrice F1 souligne l'importance de « prendre des documents réels, des documents, des dépliants des journaux, etc. Je le fais toujours... alors si je pouvais emprunter des affiches et tout ça, j'allais le chercher puis on l'utilisait dans la classe. ».

C'est pareil pour les deux autres enseignants qui affirment que le matériel utilisé dans le cours est adapté aux besoins réels des apprenants. Selon le formateur F2, le cours de français destiné aux parents allophones requière l'utilisation du « matériel de l'école, on prenait carrément le matériel réel ». Il s'agit, selon la formatrice F3, de faire une simulation à l'aide de ce qui existe dans la vie réelle et mettre les apprenants en situation similaire à la réalité. Elle souligne dans l'exemple : « j'utilise énormément de matériel véritable, je prends par exemple une offre de chez (nom d'une chaîne d'épicerie connue), je viens en classe et je dis "ok, regardez ça, qu'est-ce qui est écrit comme information?" ». La formatrice ajoute qu'elle utilise du matériel authentique qu'elle apporte de l'école primaire pour faciliter l'apprentissage et permettre aux apprenants d'utiliser les nouvelles connaissances dans le contexte réel. Elle affirme également avoir recours au « visuel » comme les images, afin d'adapter aussi le matériel pour les gens qui n'ont pas été scolarisés et faciliter l'apprentissage.

4.2.8 L'organisation logistique

D'autres éléments ressortent des propos de la majorité des parents participant à cette recherche qui influencent le déroulement du cours de francisation et par conséquent, ont un impact sur le transfert des apprentissages : un problème logistique (la salle et la durée de la formation) et un problème organisationnel (groupe multiniveaux, les absences et les inscriptions à la formation au cours de l'année scolaire).

4.2.8.1 La salle de cours inadéquate

En ce qui concerne le problème lié à la salle de cours de francisation, les parents affirment que celle-ci est une salle réservée au service de surveillance du dîner pour les élèves de l'école. Il semble que la salle est accessible à tout le personnel de l'école primaire même durant le cours de francisation. Ceci semble avoir un impact sur le niveau de concentration des apprenants ainsi que sur leur état psychologique. En effet, selon la participante P3, en réponse à la question : « À ton avis, qu'est-ce qui peut être amélioré dans la formation pour faciliter et améliorer l'utilisation du français ? », celle-ci affirme qu'elle souhaite avoir une salle adaptée et réservée uniquement au cours de francisation « une salle qui nous appartient ». Elle pense que ceci affecte beaucoup leur apprentissage et que les apprenants se sentent comme « des intrusifs ou des personnes indésirables, nous nous sentons toujours comme ça ». La participante P3 souligne le même point, elle décrit la situation « une salle comme un passage, tout le monde passe par là, des va et des vient, même si tu es concentrée, des personnes entrent dans la salle, ce qui te déconcentre ».

La participante P2 explique que même au niveau de l'aménagement « la salle n'est pas convenable, on s'assoit sur des petites chaises » surtout qu'elle a un problème de dos. Elle ajoute que « honnêtement ça nous affecte psychologiquement en quelque sorte, nous nous sentons comme... on ne veut pas de nous (rire) »

La participante P4 affirme que « on ne se sent pas comme des étudiants respectés » et pense que l'élément le plus important à améliorer dans cette formation, c'est de réserver une salle adaptée à des adultes.

4.2.8.2 La courte durée de la formation

Bien que la majorité des personnes participant à la recherche affirment que les horaires de la formation sont adaptés à leurs disponibilités, ils soulignent que le nombre d'heures n'est pas suffisant pour qu'ils aient plus l'opportunité d'apprendre et de pratiquer le français. En effet, la francisation des parents se fait quatre heures par semaine, ce que la formatrice F1 juge insuffisant pour pratiquer et utiliser les apprentissages « s'ils ne font pas du français en dehors de ces quatre heures, ils vont parler français dans deux ans (rire). [...] alors c'est très difficile à quatre heures par semaine » elle pense que le nombre d'heures en francisation influence le transfert des apprentissages, elle affirme que :

[...] six heures par jour puis quatre heures par semaine ce n'est pas pareil, six heures par jour c'est trente heures. Il y a des statistiques là-dessus, c'est l'exposition à une langue qui fait qu'on finit par la parler, alors il faut créer de l'exposition à la langue d'autres façons. (F1)

Même l'enseignante au primaire E1 pense que l'augmentation du nombre d'heures en francisation peut aider les parents allophones à utiliser le français dans leur communication avec l'école. Elle suggère « peut-être plus de jours, je ne sais pas... je pense que ça les aide ».

De point de vue des apprenants, l'apprenante P2 confirme l'idée que le nombre d'heures peut l'aider à apprendre plus et à utiliser plus le français dans sa vie quotidienne. Elle affirme que « la chose qui ne va pas c'est qu'il y a uniquement deux jours par semaine, c'est une chose qui te ralentit un peu ». Bien que le cours intensif ne corresponde pas à ses disponibilités, elle souhaite avoir plus d'heures dans la formation en francisation offerte aux parents pour mieux progresser. Quant à la participante P4, elle affirme que la formation à temps plein est plus efficace que celle

qui s'offre à l'école primaire, puisque le nombre d'heures est plus élevé. Cependant, elle affirme qu'une formation « full time » ne correspond pas à ses disponibilités. Il apparaît que la participante est satisfaite de suivre une formation adaptée à ses contraintes familiales, mais elle souligne l'importance d'augmenter le nombre d'heures pour qu'elle puisse progresser dans son apprentissage. Elle affirme :

Il est vrai que dans les cinq heures qu'on a dans cette formation, on apprend, on pose beaucoup de questions, la formatrice nous apprend beaucoup de choses, mais ça demeure insuffisant pour une personne qui commence de zéro... (P4)

4.2.8.3 Le problème des groupes multiniveaux

Il est à constater que le problème de groupe multiniveaux nuit au processus d'apprentissage. Ce problème peut avoir des conséquences sur la progression des apprenants et sur leur engagement dans l'apprentissage, selon le témoignage de tous les formateurs et les parents interrogés. En effet, comme l'explique la formatrice F1 :

[...] ce n'est pas facile... c'est-à-dire qu'il faut que les écarts de connaissance ne soient pas trop grands, [...] on ne peut rien faire et souvent je l'ai vu avec les parents que des étudiants trop forts pour le cours ont abandonné parce qu'ils s'ennuient et parce qu'ils ne sont pas à leur place par rapport à la majorité du groupe... la force de la majorité du groupe. (F1)

Elle ajoute que le rythme d'apprentissage n'est pas le même pour la majorité des apprenants, ce qui empire la situation. Il est donc nécessaire de « tenir compte d'eux. Ça demande beaucoup de tolérance, d'ouverture, aussi de sentir les besoins des étudiants ».

Le formateur F2 affirme à son tour avoir travaillé avec des groupes multiniveaux, mais souligne que « je pense l'avoir bien fait, mais ce n'est pas facile, ce n'est pas tous les profs qui peuvent le faire ». Il explique que s'il prépare un cours adapté au niveau avancé, les débutants vont s'ennuyer et vice versa, ce qui représente « un défi ». Il ajoute que le problème s'aggrave avec les absences, d'une part, et les entrées des nouveaux apprenants pendant la session, d'autre part. Voici quelques extraits des témoignages des formateurs à ce propos :

Si tu fais entrer de nouveaux apprenants dans un groupe qui est déjà très diversifié en termes de niveau, là c'est grave, parce que même la personne de niveau un... elle a appris pendant des mois elle est peut-être rendue au niveau deux, la personne qui arrive veut recommencer au niveau un pendant que les personnes de niveau quatre s'en vont vers l'avant. Ça sera compliqué. (F2)

[...] si l'enseignant n'est pas impliqué dans son travail, il va dire « j'ai des gens de niveau un et de niveau six dans la même classe, c'est bon je vais faire la même chose pour tout le monde » mais ça va aider ? [...], donc si j'avais le pouvoir, je ferais séparer vraiment les gens en fonction de leur niveau. (F3)

Pour gérer l'apprentissage d'un groupe multiniveaux le formateur F2 affirme qu'il essaie de faire des exercices « mitoyens » en forme de révision pour les « forts » et amener les débutants à atteindre le même niveau. Il ajoute que « c'est possible d'être un homme d'orchestre et tout faire mais en même temps il faut se préoccuper de la différence des niveaux des apprenants. ».

Tous les parents interrogés affirment avoir des difficultés au niveau de leur progression dans leur apprentissage, car il y a plusieurs niveaux dans la même classe. La participante P1 affirme que « les gens s'ennuient et abandonnent le cours, ils ne continuent pas, c'est rare qu'ils continuent la formation jusqu'à la fin » à cause de ce problème. Il en est de même pour la participante P2 qui illustre son propos en citant un exemple de sa situation personnelle dans la classe « ils veulent apprendre

l'alphabet et des mots du niveau tout à fait débutant par exemple, alors que moi je veux faire un dialogue et « *statement* » au complet pour apprendre à faire passer un message et comprendre mon interlocuteur ».

Il semble que cette situation affecte le développement de l'intérêt et de la motivation des apprenants à l'égard de la formation. Par conséquent, les gens choisissent soit de continuer leur formation en se sentant obligés de s'y adapter, soit d'abandonner les cours. La participante P3 explique la raison pour laquelle elle se sent frustrée dans le cours de francisation :

Si j'étais dans le niveau qui me convient et que je continuerais dans ce niveau, je m'améliorerais bien. Des fois on est obligé d'attendre pour expliquer aux avancés ou aux débutants et nous restons au milieu et cela m'empêche de poser des questions, j'ai une question mais je ne la pose pas. (P3)

4.2.8.4 L'absentéisme et l'arrivée des nouveaux parents

Comme il a été souligné au début de cette section, l'absentéisme représente un autre problème qui nuit, énormément, à l'apprentissage. En effet, selon la formatrice F1 « la difficulté dans les cours donnés aux parents, c'est l'assiduité, ils ne viennent pas tous les jours » et ceci « ça crée toujours un déséquilibre dans le groupe ». Elle ajoute qu'en tant qu'enseignante « je trouve que c'est très difficile d'arriver à amener tout le monde dans un même rythme ». Le formateur F2, pour sa part, affirme que l'absentéisme dans le cadre de cette formation est une « norme », car les parents ont parfois une « vie difficile ». Il ajoute que même s'il parvient à réduire les écarts causés par l'absentéisme, un autre problème s'ajoute à ce dernier. Voici un extrait qui illustre la difficulté :

[...] l'autre problème c'est que les entrées en continu des nouveaux parents. Par exemple, j'ai développé pendant quatre mois l'apprentissage avec des élèves qui viennent tout le temps, mais on intégrait dans ma classe, par exemple, des personnes qui venaient de Syrie, qui viennent d'arriver, donc ils ne parlaient pas français du tout, là je vais faire les lettres de l'alphabet, alors enseigner les lettres de l'alphabet avec des personnes et en même temps aller faire des choses beaucoup plus complexes avec ceux qui étaient là depuis longtemps... C'était extrêmement difficile de tout concilier. (F2)

4.3 L'impact des variables liées à l'environnement

Trois catégories ressortent de l'analyse qualitative des données en lien avec les variables environnementales. Il s'agit tout d'abord, du climat de transfert, du soutien familial et social et des occasions offertes par l'environnement.

4.3.1 Le climat de transfert généralement favorable à l'école primaire

Tout d'abord, en ce qui a trait à la mise en pratique des nouvelles connaissances, la majorité des participants rencontrés en entrevue soulignent l'importance qu'ils accordent à celle-ci, ce qui représente pour eux la clé de leur intégration dans la société québécoise. Néanmoins, selon ce qui ressort des entrevues, l'application des nouveaux acquis n'est pas toujours facile à réaliser. En effet, une participante à la formation P3 affirme qu'elle a vécu de mauvaises expériences en lien avec l'utilisation du français. Elle affirme qu'avant de suivre la formation en francisation, elle a été mal accueillie par une secrétaire d'une école primaire, car elle ne pouvait pas parler en français. Ceci semble avoir un impact même après sa formation, elle affirme :

La situation que j'ai vécue avec la secrétaire qui a refusé de communiquer avec moi sauf en français, je veux préciser que c'était dans une autre école primaire, m'a causé un blocage. Je sentais comme si tout le monde est pareil et que si je ne parle pas correctement en français, personne ne serait gentil avec moi. (P3)

À titre de contre-exemple, la formatrice F3 souligne le climat favorable au transfert à l'école primaire « dans ma classe, il n'y a pas d'exception, tout le monde veut bien communiquer avec l'école, c'est vraiment une très belle atmosphère. ». Elle explique que le personnel de l'école primaire encourage les parents à utiliser le français pour communiquer avec eux.

Le formateur F2 témoigne également qu'à l'occasion d'une journée de rencontre des parents avec les enseignants de leurs enfants « C'est vraiment le moment... de constater la beauté de la situation, c'est-à-dire une personne qui essaie d'apprendre et qui s'adresse aux autres en français, c'est très émouvant pour un professeur ». Il ajoute que « souvent les directrices venaient voir aussi les parents de temps en temps dans les classes pour les encourager ».

4.3.2 Un climat de transfert peu favorable à l'extérieur de l'école

D'une manière générale, le climat de transfert n'est pas toujours favorable, il varie selon le milieu et les personnes rencontrées. Une participante P3 affirme qu'après sa formation en francisation, elle a vécu une expérience similaire dans un milieu de travail. Elle affirme que :

Une dame est arrivée... elle avait besoin de réparer son téléphone. Je n'ai pas compris en détail ce qu'elle voulait, car c'est une affaire d'un technicien... mais j'ai essayé de comprendre les choses petit à petit en lui demandant « voulez-vous ça ou ça ?... ». Sa manière de répondre était très impolie, elle m'a dit « amenez-moi quelqu'un qui parle en français », de plus nous étions au magasin, devant tout le monde, je me sentais dans une situation embarrassante... je voulais régler ce problème en lui disant « parlez-vous en anglais ? » elle m'a répondu « non je ne parle pas en anglais, normalement vous devez parler en français » [...] avant je croyais que tout le monde veut aider... mais ce n'est pas vrai... si je fais des erreurs, il ne faut pas attendre que les gens soient patients et compréhensifs... si tu me dis un mot en arabe et que tu ne le prononces pas correctement, je vais t'aider... c'est normal... mais ce n'est pas tout le monde qui pense de cette manière. Je ne suis pas prête à me mettre dans une situation pareille, honnêtement c'était une situation très méprisante. (P3)

Elle ajoute « c'était une très mauvaise expérience, au début j'aimais parler un peu, mais après tout ça j'ai arrêté de parler en français au magasin. »

À titre de contre-exemple la participante P1 affirme :

Je pense que tout le monde est conscient du fait qu'il faut accepter les autres. La difficulté vient de nous, car nous ne maîtrisons pas bien leur langue... je pense que les gens ici sont accueillants et patients à l'égard des erreurs qu'on commet en parlant en français. (P1)

Une autre participante P2 affirme que « des personnes arabes ici dans le quartier [...] lorsqu'ils voient une personne qui apprend le français... tu sais... il y a des gens qui n'apprécient pas le changement dans la vie des autres ». Elle ajoute « c'est la seule chose qui me rend un peu... (une expression faciale de mécontentement) »

Du point de vue de la formatrice F3 « c'est sûr que dans la vie réelle ça se passe beaucoup plus lentement parce qu'on entre vraiment dans le monde réel où les gens parlent vite, personne n'a la patience d'attendre pour qu'ils forment leur phrase et tout ça. Parfois, malheureusement, les gens sont très méchants avec eux et ça les

découragement énormément. Je leur dis toujours « essayez, n'arrêtez pas d'essayer » mais ils se heurtent dans la vie réelle à l'attitude négative de certains. J'ai beaucoup d'histoires très tristes ».

Elle ajoute que ce qui freine le transfert en général, c'est l'attitude des gens et l'intolérance « Mais je te dirais que malheureusement, et ça me rend très triste en tant qu'enseignante, les gens n'ont pas suffisamment de patience avec les gens qui font de leur mieux pour s'intégrer. Ils se heurtent toujours à une sorte de barrière... je dirais ».

4.3.3 Le soutien de l'environnement familial et social

L'analyse des données révèle que le soutien social en provenance de l'entourage, incluant la famille immédiate (conjoint, enfants), est un élément important dans la réalisation du transfert des apprentissages. Il s'agit pour la majorité des personnes interrogées, du soutien qu'apportent les enfants à leurs parents. En effet, la participante P1 affirme que sa fille au niveau primaire l'aide dans la pratique du français « maintenant elle connaît mieux le français, elle m'aide ».

La participante P2 souligne l'effet positif du soutien que lui apportent ses enfants : « Mes enfants ont ressenti ce changement [...], ils me supportent beaucoup, [...] c'est beaucoup mieux maintenant. Je fais un dialogue avec eux en anglais et en français, ils m'aident ». Elle ajoute qu'elle entretient des conversations avec ses enfants en français et qu'ils l'encouragent beaucoup à pratiquer la langue « c'est vrai que je fais des erreurs, mais ils me corrigent et j'essaie d'apprendre à travers mes erreurs. ». Selon la participante, le soutien de ses enfants l'encourage à utiliser ses nouveaux acquis, car elle pense qu'elle ne sera pas jugée si elle fait des erreurs « à la maison, je

leur demande de faire quelque chose en parlant en français, mais je fais des erreurs. Mon enfant aîné me corrige, donc je répète ma phrase et mon fils me dit « bravo c'est correcte comme ça » ça m'encourage. ». Elle ajoute que même en écrivant des messages aux enseignants de ses enfants, son fils l'aide à le faire et la corrige si nécessaire.

La participante P3 affirme également avoir reçu de l'aide de ses enfants, ce qui a facilité l'utilisation de ses nouvelles connaissances. Elle ajoute que « ils m'aident beaucoup et me supportent énormément. Tu connais la béquille ? Ils le sont pour moi. ». Elle explique « ils me corrigent la phrase, car comme je te l'avais déjà dit, je prononce des mots correctement, mais je fais des erreurs dans la formulation d'une phrase [...] ils me corrigent, et je répète la phrase deux fois pour pouvoir la redire correctement ».

L'enseignant E3 souligne aussi l'importance du soutien que ses élèves apportent à leurs parents. Il affirme avoir constaté ceci pendant les rencontres des parents ainsi qu'à travers les communications qu'il reçoit de ces parents. La formatrice F3 souligne « j'ai beaucoup de parents qui savent énormément des choses juste parce qu'ils regardent les devoirs de leurs enfants ».

Selon certains propos, on constate que le conjoint joue également un rôle important sur le plan du soutien de son partenaire quant à la mise en pratique des apprentissages. Une enseignante au primaire E2 donne l'exemple à ce propos à l'occasion d'une rencontre de parents : « la maman est en cours de francisation, mais ils sont venus tous les deux à la rencontre des parents et j'ai parlé plus avec le papa, la maman parle en anglais donc j'ai parlé plus avec le papa et le papa lui disait 'dis très bien dis-lui !' (rire), il voulait l'encourager à parler... ».

En ce qui concerne le soutien des amis et de l'entourage social, d'une manière générale, les parents participants affirment que l'aide vient souvent des amies et des parents arabophones qui maîtrisent le français.

La participante P4 souligne l'importance du soutien qu'elle reçoit de son entourage dans la mise en pratique de ses acquis « D'une façon générale, tous les auditeurs arabophones et qui maîtrisent le français sont patients... lorsque je parle en français, ils m'aident à formuler mes phrases ». Elle précise « c'est ma voisine et mon amie N qui m'a beaucoup aidé et elle m'a accompagné dans plusieurs étapes de mon apprentissage ». La participante P3 illustre le soutien de son entourage « dans un magasin, quand je faisais mes courses, j'ai parlé en français et la caissière était gentille, même quand j'ai fait une erreur, elle m'a expliqué comment ça se dit ». Cependant elle affirme être méfiante à l'égard des gens impatientes et qui ne semblent pas aidants « mais ce n'est pas avec tout le monde que j'utilise le français, honnêtement... juste avec les gens qui sont gentils... s'il y a des personnes qui ne le sont pas.... ».

4.3.4 Le soutien des enseignants et du personnel de l'école

Dans le milieu scolaire, le soutien des enseignants et du personnel de l'école primaire semble avoir un effet notable sur le transfert des apprentissages. En effet, la majorité des enseignants affirment avoir utilisé des moyens et des stratégies qui peuvent aider les parents à parler, comprendre, lire et écrire en français. L'enseignante E1 affirme :

[...] d'habitude même pour les parents qui sont capables de comprendre je ne vais pas utiliser des mots trop savants, parce que ça ne les aide pas... ce n'est pas vraiment trop compliqué... mais c'est ma façon aussi de parler lentement pas vite (rire).

Elle ajoute « d'habitude je fais un PowerPoint avec beaucoup d'images ». L'enseignante E2 affirme qu'au début de l'année scolaire elle se trouve obligée de parler en anglais ou en espagnol aux parents allophones pour établir les premiers contacts « par contre je leur dis aussi que tranquillement, je n'écrirai plus en anglais, puis qu'il va falloir qu'ils se trouvent un moyen,... qu'ils apprennent le français. ». Elle affirme également avoir encouragé les parents à apprendre en famille et avec leurs enfants. Elle ajoute :

[...] puis moi j'encourage beaucoup les parents. Dès que je vois que le parent écrit en français je corrige les fautes, puis je fais un sourire puis je dis toujours bravo d'écrire en français, toujours « bravo d'écrire en français » mais je corrige les fautes parce que je me dis « c'est une occasion d'apprendre, de pratiquer » puis je le trouve et je le félicite.

L'enseignante témoigne également que « même si la secrétaire adjointe maîtrise bien l'arabe, elle ne parle pas toujours arabe, elle l'utilise seulement avec les parents qui ont de la difficulté, mais je l'ai souvent vu parler avec des parents arabophones en français ».

L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants constitue également un moyen qui semble efficace à l'égard de la mise en pratique de ce qui a été appris en francisation selon les enseignants du primaire. De ce fait, l'enseignant E3 affirme avoir préparé une « une feuille 'comment aider mon enfant' par exemple à la maison » afin d'impliquer et d'aider « par exemple, des gens qui disent "écoute Mr F, je ne sais pas comment je peux aider mon fils, parce que je ne maîtrise pas le français" ». L'enseignant affirme également qu'il met en œuvre des stratégies pour soutenir les parents à pratiquer le français :

[...] donc je prends en considération ces paramètres, je parle lentement, efficacement et je dis l'essentiel. J'utilise toujours des moyens... je ne parle pas beaucoup, car il y a des images des fois qui expriment. J'utilise des diapos, je donne des exemples, etc.

Un des parents P2 interrogés témoigne du soutien du personnel de l'école primaire « La secrétaire et l'enseignante de ma fille m'aident beaucoup. Lorsque je fais des erreurs elles me corrigent ». Elle ajoute que les gens à l'école parlent avec elle « lentement » et que « ils sont différents par rapport aux gens que je rencontre à l'extérieur de l'école. Ils sont patients, ils m'aident, ils prennent en considération mon niveau débutant en français ».

4.3.5 Les occasions offertes à l'école primaire et l'utilisation de différents moyens de communication

D'après l'analyse qualitative des résultats en lien avec les variables environnementales, il ressort une catégorie, qui semble avoir une influence importante sur la mise en pratique des apprentissages, ce sont les occasions de transfert. Il est à constater que la question du transfert dans les écoles primaires est influencée autant par les opportunités offertes que par la manière par laquelle ces occasions sont saisies. Selon les propos des personnes interviewées, il peut y avoir des occasions pour mettre en pratique ce qui a été appris, mais le transfert n'est pas toujours certain. Cette idée sera développée davantage dans les sections qui suivent.

En croisant les résultats obtenus, la majorité des personnes interrogées dans la présente recherche affirment que les deux écoles offrent plusieurs occasions permettant aux parents de pratiquer le français. Il s'agit souvent des rencontres formelles et informelles avec les parents et les communications quotidiennes. La remise des bulletins à titre d'exemple est une occasion de mettre en pratique les

nouveaux apprentissages. L'enseignante E2 affirme « toutes les rencontres des parents pour les bulletins, c'est aussi de ça qu'on garde le français ». Mais ce n'est pas toujours le cas, « au début je suis d'accord pour écrire les messages en anglais, je suis d'accord aussi pour qu'ils m'écrivent en anglais ». L'enseignante explique « mais si je vois que le parent a besoin que je communique avec lui en anglais et si c'est une information importante... fait que je veux vraiment que le parent soit sûr qu'il ait compris je vais le faire en anglais. ». L'enseignante ajoute qu'elle utilise également différents moyens pour communiquer avec les parents allophones, « je m'arrange pour que tous les parents comprennent, on fait des signes » elle utilise le « le visuel », « les signes et les gestes », l'essentiel selon elle « ... on veut vraiment que le parent comprenne. » lorsqu'il s'agit du bulletin ou d'autres messages importants donc « c'est important de le faire en français, en anglais, en espagnol des fois, je ne peux pas le faire en arabe, fait que je leur laisse le loisir de se traduire entre eux... entre parents »

Ainsi, l'enseignant E3 souligne que même si les rencontres de parents représentent des occasions d'échange en français, il est important de s'assurer que le message est transmis « mais ici je veux transmettre un message. Donc c'est ça l'objectif », il ajoute « la langue c'est important pour la communication, mais c'est juste pour avoir une réponse rapide » ce qui justifie selon lui le recours à d'autres moyens et langues de communication.

L'enseignante E1 affirme « mais qu'on accepte d'avoir quelqu'un qui traduit s'ils ont besoin. Souvent on fait appel aux parents qui connaissent la langue, mais on peut aussi faire appel à des traducteurs ou des bénévoles », elle ajoute que « la secrétaire adjointe madame M qui parle arabe nous aide aussi pour communiquer avec des parents si nécessaire ». Elle souligne « on a besoin que les parents comprennent » surtout si le message à transmettre est important « c'est important que le parent, avec le froid par exemple maintenant, comprenne que l'enfant doit avoir une tuque, un

pantalon de neige, des bottes, des mitaines... donc je préfère utiliser l'anglais pour que le message passe ». Elle affirme également avoir parlé en anglais dans les rencontres des parents et que « j'écris en anglais et en français. J'essaie d'écrire dans les deux langues les messages importants, je les écris en deux langues. »

Les écoles primaires invitent également les parents à participer à diverses activités et événements, qui représentent des occasions pour mettre en pratique ce qui a été appris en formation. Selon les enseignants interrogés il y a plusieurs activités comme « le bénévolat à la bibliothèque », « les soirées des jeux parents/élèves », les activités spéciales comme « le class country », les sorties avec les parents et les fêtes de début d'année et de fin d'année. L'implication des parents semble assez importante comme le témoigne l'enseignante E1 « Dans ma classe je peux vous dire qu'il y a quatre ou cinq parents qui ont rempli le coupon-réponse pour être bénévoles. ». Un autre exemple que l'enseignante donne d'une occasion de mise en pratique des nouvelles connaissances « activité de lecture, donc les parents venaient lire à leurs enfants, vers la fin de l'année, un livre en français ».

En réponse à la question « est-ce que les parents utilisent le français pendant ces activités ? », l'enseignante E2 affirme que « les parents sont amenés à communiquer à l'école en français, de plus, ils participent aux activités préscolaires ». Elle ajoute qu'il y a aussi deux activités parents/enfants, et les parents sont invités à participer toute la matinée deux fois par année, ce qu'elle décrit comme « un beau moment de partage en français, ça intègre les parents en essayant de parler français... ».

L'enseignante E1 témoigne que la direction de l'école primaire collabore beaucoup avec les responsables de formation en francisation en offrant des occasions de transfert des apprentissages à l'intérieur de l'école. Elle affirme : « J'ai une maman

qui a fait le cours de francisation avec d'autres parents [...]. Le professeur les a amenés à l'école pour présenter devant nous dans la salle des professeurs. ».

Il est à constater que les rencontres informelles sont plus fréquentes que les rencontres formelles dans les deux écoles primaires. Les enseignantes interrogées affirment qu'elles communiquent souvent avec les parents soit par écrit à travers l'agenda de l'élève soit par téléphone ou même en personne. L'enseignante E2 précise qu'elle essaie « de communiquer à peu près une fois par semaine » et que ça se fait plus par écrit dans l'agenda. L'enseignant E3 qui maîtrise la langue arabe affirme avoir l'habitude de rencontrer les parents arabophones après les heures de l'école, mais que la communication se fait en arabe avec ceux qui ne maîtrisent pas le français et qui veulent suivre en détail le cheminement scolaire de leurs enfants « ils profitent de l'occasion de me parler et la majorité me parle en arabe. ». L'enseignant ajoute : « Ils me voient de loin et s'approchent juste pour me poser des questions « bonjour Mr F ça va bien ? » puis ils me posent des questions en arabe donc je suis obligé de répondre en arabe ». Néanmoins, il affirme qu'il essaie de garder le français comme langue de communication avec ceux qui connaissent un peu la langue. Il ajoute qu'il y a des parents qui « font un effort pour parler en français » et donne un exemple de parent arabophone « j'ai un parent par exemple qui ne maîtrise pas le français, mais il a, quand même, fait des efforts et il a essayé ». En ce qui concerne les communications par écrit, l'enseignant souligne que les parents « écrivent en français des fois » des messages. Il ajoute « des fois j'ai de la misère à décoder le message », mais que ça ne l'empêche pas de communiquer en français, car il est « obligé d'utiliser la langue d'enseignement ». D'ailleurs, selon le même enseignant « toutes les communications envoyées aux parents sont en français ».

Le formateur F2 témoigne d'une occasion de mise en pratique des apprentissages à l'école primaire, le formateur affirme que :

[...] pendant la semaine des enseignants aussi, on est allé dire merci aux enseignants de leurs enfants et là il y avait une discussion informelle entre les profs et les parents, évidemment ça se faisait en français et il y a eu même une activité où ils se sont présentés devant les professeurs en français. (F2)

Il ajoute que des rencontres informelles entre les parents et les enseignants se font pendant la période de récréation. Voici un extrait qui illustre cette occasion de transfert des apprentissages :

[...] là il y avait une discussion on parle plus d'une discussion informelle et tout se passe en français. Certains ont vraiment essayé ou bien réussi à se faire comprendre, pour d'autres c'était plus difficile, mais au moins il y avait cette occasion-là de le faire. (F2)

Pour les parents rencontrés en entrevue, les mêmes activités et événements, ainsi que les communications écrites, citées par les enseignants, représentent des moments d'échange et de pratique du français. La participante P3 affirme que :

[...] C'était difficile pour moi de comprendre les documents que je reçois de l'école... c'est pour ça que je ne les lisais jamais. Maintenant, lorsque je les reçois... bien qu'il y ait des choses que j'ai de la misère à comprendre, je comprends l'idée générale de la demande et l'objet du document. Je peux également savoir s'il y a une « application » ou un formulaire à remplir, je sais comment les remplir en ce qui concerne les choses simples comme le prénom, le nom, le courriel, etc. (P3)

Il est à constater que le transfert des apprentissages se réalise pour la majorité des parents participants dans diverses occasions. Ces occasions requièrent différentes compétences relatives à la lecture, à l'écriture, à la compréhension et ou à la conversation. Ainsi, la participante P4 souligne que les « messages écrits sur l'agenda scolaire » et les « rencontres avec l'enseignante » représentent des occasions de mise en application de ses apprentissages. La participante explique « j'essaie de transmettre à l'enseignante mon message.... Elle me comprend... peut être que mes

phrases ne sont pas assez claires mais l'enseignante me les corrige si nécessaire... ». Elle ajoute que même dans les rencontres, elle essaie de parler « peut-être que ma prononciation n'est pas correcte, peut être que la formulation des phrases n'est pas correcte, mais elle me les corrige ». Même pour les occasions de lecture, la participante affirme avoir réussi à utiliser ce qu'elle a appris. Voici un extrait qui illustre le transfert des apprentissages à l'occasion de la réception des communications écrites :

Je peux lire les lettres et les messages que l'enseignante m'envoie, je peux comprendre une partie du message, des fois ce n'est pas assez clair pour moi, mais je comprends quand même ce qu'elle veut dire d'une façon générale... je veux dire je comprends un peu. (P4)

4.3.6 Le manque d'occasions de transfert dans la vie sociale

Des occasions de transfert des apprentissages se présentent aussi dans la vie quotidienne des parents participants. Bien qu'elles ne soient pas nombreuses, elles contribuent à la réalisation du transfert. Un exemple intéressant apporté par le formateur F2 illustre une occasion de transfert saisie par une apprenante. Le formateur affirme :

[...] elle a décidé de faire du bénévolat en français auprès des personnes âgées, alors elle est allée voir un organisme elle a dit « j'ai du temps à donner et je vais aller tenir compagnie à des personnes âgées », certaines étaient québécoises, certaines étaient francophones et elle a pu donc nouer des liens, pas nécessairement d'amitié, mais de proximité avec des personnes âgées et donc elle a pu mettre en application tout ce qu'elle avait appris. Donc ça c'est vraiment un cas très positif. (F2)

À titre de contre-exemple, le formateur ajoute « dans d'autres cas je soupçonne sans avoir la preuve que le transfert ne s'est pas fait parce qu'il n'a pas eu ce déclic de dire je vais aller tester ce que j'ai appris dans la formation dans la vie réelle. » (F2).

Une participante P1 affirme que lorsque son français « s'améliore un peu, je fréquente plus de monde... je pratique davantage, ma routine a changé ». Elle ajoute « quand quelqu'un appelle au téléphone, ou quand je vais à l'hôpital par exemple... je peux me débrouiller avec quelques mots. » (P1).

Quant à la participante P2, elle affirme : « Par exemple, quand je fais des courses, je parle avec la caissière en français... je dis des phrases simples, mais je ne peux pas entretenir une longue conversation avec des sujets compliqués ». La participante souligne que la majorité des occasions s'offrent à la maison « je fais des dialogues avec mes enfants », « et ce en rapport avec leurs études et leur vie quotidienne, ce qu'ils ont fait avec leurs amis... ». Elle ajoute qu'il y a d'autres occasions « dans la clinique par exemple, il arrive qu'une personne française ou québécoise s'assoie à côté de moi... une discussion se déroule... des fois ça arrive, mais c'est rare... ». Elle ajoute qu'à la mosquée « je peux rencontrer des personnes qui parlent en français », de plus, « il arrive que le sermon du vendredi se fasse en français et en arabe aussi, alors cela m'aide beaucoup. ».

Il en va de même pour la participante P4 qui souligne l'importance des occasions de transfert à la maison à travers les discussions qu'elle entretient avec ses enfants en français. De plus, elle affirme : « Je parle en français avec mes amies, on se rencontre au parc. Elles sont des immigrantes qui ne parlent ni anglais ni arabe, elles ne connaissent que leur langue maternelle et le français ».

La participante P4 affirme qu'il y a très peu d'occasions de pratiquer les apprentissages puisque la majorité de son entourage est arabophone. Cependant, elle affirme qu'elle est obligée de mener une discussion avec le concierge de l'immeuble où elle habite. Elle donne un exemple de ces quelques occasions de transfert « par exemple j'avais un problème dans ma toilette en lien avec les égouts, j'ai parlé en français avec le concierge de notre immeuble. Il m'a compris et a réglé le problème. ». Cependant, la participante affirme qu'elle ne peut pas saisir toutes les opportunités de transfert et qu'elle a souvent besoin d'un traducteur.

En effet, la majorité des personnes interrogées affirment qu'elles utilisent plus l'anglais pour entretenir une conversation. Le formateur F2 explique que

La grande difficulté de cette formation et les impacts qu'on souhaiterait avoir c'est que, on n'a pas d'assurance qu'ils vont actualiser leur connaissance dans le contexte réel parce que... il y a beaucoup de choses qui se passent en anglais [...] alors ils vont souvent aller vers l'anglais, juste parce que c'est plus facile.
(F2)

Par conséquent, les parents préfèrent parler en anglais lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans le processus de transfert. La participante P2 affirme qu'elle essaie de parler en français avec l'enseignant de sa fille « [...] mais des fois je rencontre des difficultés et je n'arrive pas à lui transmettre mon idée, dans ce cas j'utilise l'anglais, je suis bonne en anglais ». Elle ajoute qu'elle se sent obligée de parler en anglais lorsque « je me trouve bloquée », de plus « des fois je me sens embarrassée et gênée, car je ne parle pas correctement, je préfère donc parler en anglais, car c'est plus facile pour moi. ».

D'autres obstacles limitant les occasions de mettre en pratique les nouveaux acquis sont soulignés par la majorité des participants à la recherche (parents, formateurs et enseignants). Il s'agit de l'entourage arabophone et l'isolement des parents.

En effet, la participante P1 affirme « je n'ai pas beaucoup d'amies, celles qui habitent dans le même immeuble que moi sont des Arabes... ». Une autre participante P2 affirme que « dans notre quartier il y a beaucoup de personnes arabes, c'est une mauvaise chose, même les magasins ici appartiennent à des personnes arabes... et il n'y a pas d'occasion pour que j'utilise mes nouvelles connaissances ». Même les « amies sont toutes des Arabes [...] elles ne parlent pas français ». Ainsi les occasions de transfert dans un environnement pareil sont très limitées. D'ailleurs, même dans son milieu de travail, la participante P4 affirme : « Je travaillais dans un milieu arabophone » et elle souligne « dans ce milieu de travail, tu n'utilises pas le français... ».

Un autre aspect ressort des propos de la majorité des participants en lien avec les occasions de transfert, c'est l'isolement des parents. Comme l'expliquent les enseignants, « ils doivent chercher un travail, les papas. Les mamans restent à la maison pour les petits, le temps de trouver une garderie. C'est difficile de participer à beaucoup d'activités et d'être plus présent » ce qui fait que ces mères « sont un peu isolées ».

La participante P1 affirme « mais je ne fréquente pas beaucoup de personnes, c'est juste pour ce qui est nécessaire, surtout que ma famille est ici... ce qui rétrécit la liste de mes connaissances (rire) ». Elle ajoute que le fait qu'elle ne travaille pas, cela diminue les occasions de transfert puisque « je ne sors pas beaucoup... je suis tout le temps à la maison. C'est la raison pour laquelle je n'ai pas utilisé suffisamment la langue française. ». La participante P3 affirme qu'il y a plusieurs occasions pour pratiquer ce qu'elle a appris en formation, mais le problème est qu'elle ne pense pas qu'elle est capable de le faire « c'est possible que ces occasions m'aient été offertes, mais cela aurait été saisissable si j'étais bonne en français ». La difficulté pour la participante P4, c'est que « je n'ai pas encore eu de contact avec la société

francophone. Je n'ai pas encore côtoyé ces gens » puisqu'elle est nouvellement arrivée au Québec.

Le tableau suivant présente une synthèse des variables dont l'impact sur le transfert a été constaté suite à l'analyse de données. Les variables identifiées dans le tableau ont été liées de manière significative avec le transfert dans, au moins, une étude réalisée dans le contexte d'une formation linguistique. Elles sont regroupées selon la taxonomie de Baldwin et Ford (1988), en trois catégories : les variables relatives à l'individu, à la formation, et à l'environnement.

Tableau 4.1 Les variables d'influence constatées dans la recherche en contexte de formation linguistique

Catégorie de variables	Le contexte de la recherche	Les auteurs (recherches antérieures)
Les caractéristiques de la personne formée	<ul style="list-style-type: none"> - L'utilité perçue de la formation - La motivation - Le sentiment d'efficacité personnelle - La confiance en soi - L'anxiété 	Confais et Vogel (1996)
La conception de la formation	<ul style="list-style-type: none"> - L'analyse des besoins de formation - Connaissances en francisation - Les pratiques andragogiques - L'aspect relationnel - Le contenu de la formation - La contextualisation et la décontextualisation (les principes généraux) - Rappel des apprentissages et révision - Matériel authentique - Le milieu de la formation : - Manque de matériel - Problème logistique (salle et durée) - Problème organisationnel (multiniveaux, absentéisme, entrée des nouveaux arrivants) 	Peguret (2014), Mandin (2010), Christiansen et Laplante (2004), Confais et Vogel (1996)
L'environnement	<ul style="list-style-type: none"> - Le climat de transfert - À l'école - À l'extérieur de l'école - Le soutien de la famille et l'entourage social - Le soutien des enseignants et du personnel de l'école - Les occasions de transfert - À l'école - Dans la société 	MEQ (1998), Bowen <i>et al.</i> (2001), Ellington, Surface, Blume et Wilson (2015), Ferretti (2016)

Les caractéristiques personnelles des personnes formées semblent avoir un impact sur le transfert, bien qu'elles soient peu étudiées dans des contextes similaires à celui de la présente recherche. La motivation et la perception de l'utilité de la formation sont plutôt positives, alors que leur sentiment d'efficacité personnelle est faible. La conception de la formation présente également ses éléments facilitant le transfert

(principes andragogiques, lien affectifs, les éléments identiques, etc.) mais aussi des faiblesses (durée de la formation, l'organisation, groupe multiniveau, etc.). Par ailleurs, il semble que malgré le soutien du milieu familial et scolaire et les occasions qui s'y présentent pour réaliser le transfert, les parents participant à la recherche ne se sentent pas à l'aise avec l'utilisation des nouveaux apprentissages dans un contexte social qui ne semble pas soutenant (milieu arabophone, attitudes négatives des gens, climat de transfert, etc.). Nous aborderons et interpréterons ces éléments dans le chapitre suivant.

CHAPITRE V

L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le chapitre qui suit donne une interprétation des résultats au regard de chacune des variables retenues dans le cadre de la présente recherche. Tout au long de ce chapitre, les résultats obtenus dans le cadre de la présente recherche sont interprétés et comparés à des recherches similaires. Ces comparaisons seront mises en perspective afin de pouvoir définir les similitudes et les différences tout en mettant en contexte les interprétations réalisées. Il est à mentionner que des ajustements du cadre conceptuel sont réalisés en fonction des résultats obtenus.

5.1 Les variables en lien avec les caractéristiques de la personne formée

Les résultats obtenus dans le cadre de la présente recherche par rapport aux caractéristiques de la personne formée revêtent une grande importance. En effet, ils permettent d'identifier non seulement les variables qui favorisent l'engagement des parents dans leur apprentissage, mais aussi de souligner celles qui limitent la mise en application des nouveaux acquis.

5.1.1 Une utilité perçue positive de la formation

L'utilité perçue de la formation est l'une des principales variables qui ressortent de l'analyse des résultats. En effet, la majorité des parents rencontrés en entrevue ont souligné l'importance de cette variable en lien avec le transfert des apprentissages. Ainsi, à l'égard de l'utilité perçue en lien avec l'interaction dans la vie quotidienne, une participante affirme : « il est devenu plus facile pour moi de communiquer avec les enseignants de ma fille à l'école. Si je me rends dans un endroit public je peux communiquer avec les gens ». Une autre participante affirme : « je suis maintenant capable de comprendre ce qui se passe autour de moi ».

L'importance de l'utilité perçue de la formation en lien avec le transfert des apprentissages a été soulignée par Jacot, Raemdonck et Frenay (2016). Selon ces auteurs, la personne formée perçoit la formation comme un moyen de réaliser les objectifs de carrière ou autres. Dans le cadre de la présente recherche, les parents estiment que l'apprentissage du français est d'une grande utilité, puisqu'il facilite leur intégration dans la nouvelle société et leur implication dans le cheminement scolaire de leurs enfants. Ceci les incite à mettre en application ce qu'ils ont appris pour atteindre leurs objectifs. Cet effet positif a été constaté dans une enquête exploratoire menée par Axtell, Maitlis et Yearta (1997) examinant les facteurs qui influent sur le transfert des apprentissages dans le cadre d'une formation visant le développement des compétences interpersonnelles des stagiaires dans une entreprise multinationale. Ces chercheurs ont conclu que l'utilité perçue de la formation peut avoir un effet indirect sur l'utilisation ultérieure des compétences et des connaissances acquises en formation.

5.1.2 L'impact positif de la motivation

Les résultats de la présente recherche montrent, également, l'impact de la motivation sur l'engagement des apprenants dans l'apprentissage du français. Bien que cet impact ne confirme pas d'une manière absolue la motivation à transférer, il demeure intéressant au regard de l'effort avec lequel les apprenants tentent d'appliquer ce qu'ils ont appris en formation (Bélaïr, Laroche, Laurin et Haccoun, 1999).

De plus, les résultats obtenus montrent que la motivation extrinsèque en lien avec l'intégration dans la société et l'implication dans le cheminement scolaire des enfants avait un impact important sur l'engagement des parents dans l'apprentissage. Ceci rejoint ce qui a été apporté par Grefford (2011). En effet, cet auteur montre qu'en milieu scolaire, la motivation extrinsèque compte parmi les facteurs positifs améliorant la persévérance d'un élève dans un cours qui ne lui présente aucun intérêt personnel, mais qui est, pour lui, un moyen de réussir. Il y a alors tant de raisons qui poussent les apprenants interrogés à utiliser ce qu'ils ont appris lors de la formation. Cependant, comme le soulignent Bosset et Bourgeois (2016), la motivation à transférer semble s'améliorer avec la perception du soutien que reçoit l'apprenant de son entourage. C'est ainsi que les parents affirment avoir mis en pratique leurs apprentissages à la maison et en milieu scolaire plus que dans d'autres contextes, et ce, grâce au soutien de leurs enfants et du personnel de l'école.

5.1.3 Un faible sentiment d'efficacité personnelle

Un faible sentiment d'efficacité personnelle des parents participants a été constaté, ce qui peut constituer un obstacle à la mise en application des nouveaux acquis. En effet, les participantes à la recherche croient qu'elles ne sont pas capables de maîtriser le

français et de l'utiliser dans leur vie quotidienne. Ceci peut être expliqué, pour certains nouveaux arrivants, par les difficultés de communication rencontrées dans la nouvelle société d'accueil, comme le montre l'étude réalisée par St-Laurent et El-Geledi (2011) visant à explorer la question de l'intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal. Ces difficultés peuvent engendrer une certaine anxiété et un manque de confiance en soi. Pour d'autres, il s'agit de leur perception du climat environnemental, souvent défavorable au transfert des apprentissages. Ainsi, l'impact de cette perception sur le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants peut être négatif et, par conséquent, peut limiter ou bloquer la mise en pratique des nouveaux acquis. De ce fait, les participantes interrogées ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle préfèrent soit « parler le moins possible en français » ou « utiliser l'anglais » pour communiquer avec les autres pour éviter « les situations embarrassantes ». L'influence du sentiment d'efficacité personnelle sur le transfert des apprentissages a été soulignée par Jeanrie (1997) qui a mesuré dans son étude le sentiment d'efficacité des élèves du collégial face à leur intégration scolaire, ainsi que par Ford et Weissbein (1997) qui ont étudié le transfert à travers une revue de littérature et constaté que plus les apprenants se sentent efficaces plus ils sont capables d'appliquer ce qu'ils ont appris en formation.

Cette conclusion est identique à celle de Blume *et al.* (2010) qui ont réalisé une méta-analyse sur le transfert des apprentissages portant sur 89 recherches empiriques explorant les variables qui prédisent un transfert. L'analyse a démontré, à travers ces recherches, l'impact du sentiment d'efficacité personnelle sur la mise en pratique des nouveaux apprentissages.

Rappelons que le faible sentiment d'efficacité personnelle constaté dans le cadre de la présente recherche est étroitement lié à un manque de confiance en soi des parents participants et à une certaine anxiété qui s'est développée dans la nouvelle société

d'accueil. En effet, il y a un lien fort entre les croyances d'efficacité et la réceptivité de l'environnement. Ceci a été souligné par Bandura (2003) qui souligne qu'avec un fort sentiment d'efficacité, les individus s'efforceront de modifier des pratiques sociales même dans un environnement faiblement réactif, alors que ceux qui ressentent une faible efficacité renonceront rapidement si leurs efforts sont infructueux. La situation la plus favorable au transfert des apprentissages est évidemment celle où des personnes convaincues de leur efficacité évoluent dans un milieu susceptible de répondre à leurs attentes. Elles s'investissent alors dans l'action, et sont motivées à appliquer ce qu'elles ont appris en formation (Bandura, 2003). Ceci est souligné davantage dans la partie portant sur les variables environnementales. Cependant, il semble inévitable d'en parler dans cette section puisque le sentiment d'efficacité personnelle semble fortement lié à l'environnement où les parents participants sont censés appliquer leurs nouvelles connaissances. En effet, selon les résultats obtenus, l'attitude de certaines personnes faisant partie de l'entourage des parents participants, qui est parfois négative ou indifférente, ne fait qu'affaiblir le sentiment d'efficacité personnelle de celles-ci. Ceci semble avoir une influence sur leurs choix, les efforts déployés, la persévérance devant les difficultés, la résistance face aux situations stressantes qu'elles peuvent vivre et le niveau de réussite qu'elles atteignent (Gaudreau, 2013).

5.2 Les variables en lien avec la conception de la formation

Dans le cadre des entrevues réalisées, la majorité des parents et des formateurs participants ont souligné l'importance des caractéristiques personnelles des formateurs, des pratiques pédagogiques, du contenu de la formation et des aspects organisationnels au regard du transfert des apprentissages.

5.2.1 Les caractéristiques personnelles du formateur

5.2.1.1 L'impact de l'analyse des besoins de formation

L'analyse des besoins réalisée par les enseignants a contribué à identifier les objectifs spécifiques de la formation et à orienter le contenu de celle-ci vers le transfert des apprentissages. Cette analyse a permis aux enseignants de cerner les écarts entre la situation actuelle et la situation souhaitée des apprentissages et de cibler par la suite les compétences à développer.

L'importance de cette étape et son impact positif sur le transfert des apprentissages ont été soulignés par Roussel (2011) qui précise que l'analyse des besoins doit non seulement être rigoureuse, mais aussi participative afin que les apprenants accordent vraiment une valeur à la formation. Dans son modèle Holton (1996) souligne qu'il est important de concevoir une formation sur la base d'une analyse des besoins (need analysis) pour maximiser le transfert des apprentissages.

Dans notre contexte, l'analyse des besoins de formation est réalisée d'une manière informelle par les enseignants durant les premières semaines du cours de francisation. Il s'agit essentiellement, selon les formateurs participant à la recherche, d'identifier le niveau en français de chaque apprenant et leurs besoins ressentis. Pour certains enseignants interrogés, l'analyse des besoins sert, également, à vérifier et à identifier les conditions qui pourront favoriser le transfert des apprentissages dans la situation réelle. Ainsi, une collecte d'informations auprès des écoles primaires leur a permis d'adapter le contenu et le matériel de formation aux besoins individuels et institutionnels en prenant en considération les possibilités et les ressources offertes permettant une mise en application de ces nouveaux acquis après la formation.

5.2.1.2 L'effet positif des pratiques andragogiques et de l'aspect relationnel

Il est à constater que les formateurs accordent une grande importance aux pratiques andragogiques et à l'aspect relationnel avec les apprenants. En effet, les résultats obtenus montrent que la participation des apprenants dans l'apprentissage et la prise en considération de leurs propres caractéristiques, leurs expériences, leur histoire personnelle et leurs représentations sociales font partie des stratégies d'enseignement. Ceci rejoint les principes andragogiques qui ont été soulignés par Bourgeois et Nizet (1999) qui considèrent ces aspects comme indispensables pour impliquer les adultes et leur assurer un sens et une signification sociale des tâches d'apprentissage. Ainsi, l'expérience personnelle est prise en compte dans les activités d'apprentissage et constitue une ressource importante qui permet à l'apprenant de progresser et de maintenir une certaine motivation (Knowles, Holton et Swanson, 2012).

Les formateurs interrogés utilisent des stratégies pour impliquer les apprenants et donner un sens à leur apprentissage au regard de leurs objectifs et leurs attentes. Ils considèrent que les échanges entre eux sont motivateurs, puisqu'ils sont en lien avec des contextes réels auxquels l'apprenant peut associer ses nouveaux apprentissages. Ainsi, une formatrice se donne comme exemple pour expliquer une règle grammaticale « je viens de Roumanie... Je viens d'arriver à Montréal... » et encourager la participation des apprenants en utilisant leur propre exemple. Ces échanges leur ont permis également de valider les situations réelles qu'ils vivent quotidiennement comme la communication avec les enseignants de leurs enfants. Presseau (1998) met en valeur les interactions entre l'enseignant et les apprenants, menant à des discussions relatives à la pertinence d'exemples. Cet auteur souligne l'importance de ces interactions qui sont considérées comme une « stratégie cognitive » efficace pour l'optimisation du transfert.

Les résultats obtenus montrent que les pratiques andragogiques sont orientées vers la concrétisation des apprentissages en donnant des exemples de situations réelles. Plusieurs exemples et exercices permettent aux apprenants d'expérimenter ce qu'ils ont appris.

Par ailleurs, un climat « socio-affectif » dans lequel s'inscrit l'interaction « socio-cognitive » comme le soulignent Bourgeois et Nizet (1999) semble avoir un effet positif sur l'engagement des apprenants dans leur apprentissage. En effet, les formateurs interrogés soulignent l'importance de maintenir les interactions et les liens affectifs au sein de leurs groupes pour faciliter l'apprentissage et la compréhension de certaines nouvelles connaissances. À titre d'exemple, encourager l'aspect coopératif entre les pairs est l'une des stratégies utilisées par les formateurs, surtout quand il s'agit de traduire quelques notions qui semblent complexes pour certains débutants. La prise en compte des caractéristiques personnelles (le niveau de français, le rythme de chacun, l'âge, etc.) de chaque apprenant par les formateurs génère un climat favorable à l'apprentissage et maintien l'engagement des parents participants.

Dans leurs études, Monteil (1987) et Chambres (1990) mettent en valeur l'aspect socio-affectif et montrent l'impact positif de celui-ci sur l'apprentissage. Ces chercheurs considèrent cet aspect comme l'une des conditions les plus favorables à la réalisation des objectifs d'apprentissage. Pour eux, l'individu est davantage susceptible de résoudre une tâche d'apprentissage complexe lorsqu'il interagit socialement avec autrui à propos de cette tâche que lorsqu'il est seul face à elle.

De plus, ces interactions ne servent pas seulement à transmettre les connaissances, mais aussi à aboutir à un apprentissage plus efficace. En d'autres termes, plus la synergie au sein du groupe est forte, plus les résultats de l'apprentissage sont bons. Ceci rejoint la constatation de Monteil (1987) et Chambres (1990) qui soulignent

qu'une mobilisation d'un certain type de comportements et d'attitudes relationnels propices au développement d'une dynamique coopérative au sein du groupe est nécessaire pour un apprentissage plus efficace. Pour eux, il est important d'être attentif à l'autre, savoir s'écouter mutuellement, être empathique à l'égard de l'autre, s'encourager mutuellement, s'entraider, encourager l'autre à participer et à s'exprimer pour que l'apprentissage en groupe soit réellement efficace (Bourgeois et Nizet, 1999 ; Monteil, 1987 ; Chambres, 1990).

5.2.2 L'approche pédagogique et la pertinence du contenu

Les résultats obtenus dans la présente recherche montrent que l'approche pédagogique adoptée par les formateurs interrogés est basée sur des principes orientés vers le transfert des apprentissages. Il est à souligner, selon de nombreuses études, que les stratégies d'apprentissage et l'approche pédagogique peuvent être conçues de manière à maximiser le transfert des apprentissages après la formation (Baldwin et Ford, 1988 ; Brinkerhoff et Apking, 2001, cité, dans Dunberry et Péchard, 2007 ; Kraiger *et al.*, 1993) et que la réalisation du transfert dépend de la manière dont la formation est conçue (Holton, 1996).

5.2.2.1 L'utilisation des éléments identiques

La majorité des principes d'apprentissage de base généraux en lien avec l'amélioration du transfert des apprentissages, soulignés par Baldwin et Ford (1988) et Dunberry et Péchard (2007) au regard de la conception de la formation, semblent être présents dans le cadre de cette recherche. En effet, les formateurs ont utilisé des éléments identiques afin de rapprocher la situation de la formation de la situation

réelle, ce qui améliore et facilite le transfert. Les exemples apportés par les formateurs et le matériel identique (l'agenda, le bulletin, les communications de la direction de l'école, etc.) utilisé dans la formation ne font que préparer les parents à utiliser ce qu'ils ont appris dans la vraie vie. Les apprenants ont pu mettre en pratique certains nouveaux acquis lors de leur communication avec l'école. Par exemple, les exercices visant la lecture et la compréhension du contenu d'un bulletin ou d'un agenda scolaire d'un élève ont été très utiles et ont facilité la mise en pratique de certains nouveaux acquis.

5.2.2.2 La diversification des stimuli

La diversification des stimuli (Baldwin et Ford, 1988) dans les activités proposées dans le cours, peuvent également, favoriser le transfert. En effet, la proposition de différentes tâches d'apprentissage comme les exemples de conversations avec les enseignants pendant la rencontre des parents, les exercices de communications écrites visant l'échange d'informations entre l'école et les parents, les visites de classes du primaire, de musées et de certains endroits publiques facilitent le transfert. L'utilisation des nouveaux acquis dans différentes situations d'apprentissage permet aux apprenants de réaliser le transfert dans des contextes variés. L'exemple avancé par Brooks et Dansereau (1987) portant sur l'apprentissage de la dactylographie, permet d'illustrer la capacité des apprenants à appliquer leurs nouveaux acquis, non seulement en lien avec la tâche proposée, comme le positionnement des doigts et la manipulation du levier des commandes, mais aussi par rapport aux stratégies de résolution de problèmes indépendamment du contenu de la tâche à apprendre. L'acquisition de telles stratégies se fait à travers la diversification des expériences et des tâches proposées en enseignement (Bourgeois et Nizet, 1999).

Bien que les compétences orales ne soient pas assez développées et représentent les habiletés les moins mises en pratique (Peguret, 2014 ; St-Laurent et El Geledi, 2011), les parents ont réussi à lire, à comprendre et à écrire quelques messages en français.

5.2.2.3 Le développement de l'autoréflexion

Certaines pratiques pédagogiques dans la formation offerte dans le cadre de cette recherche visent le développement de l'autoréflexion des apprenants, mais elles demeurent limitées, puisque la majorité des apprenants sont des débutants. De ce fait, la proposition de quelques activités de réflexion se fait dans une étape avancée du cours, d'une manière adéquate avec le niveau d'apprentissage atteint par les apprenants. Ce point de vue ne rejoint pas ce que Peguret (2014) souligne dans sa recherche portant sur l'approche réflexive dans le contexte d'une formation en français des étudiants venant des programmes d'immersion. En effet, la chercheuse pense que tout travail sur la compétence langagière devrait s'accompagner du développement d'une attitude de réflexivité par rapport à la langue, la situation de communication et ses propres pratiques, et ce, quel que soit le niveau de compétence langagière que l'apprenant souhaite atteindre.

L'importance de mettre en pratique les nouveaux acquis à travers des exercices de métacognition permettant le développement d'une réflexion sur le réinvestissement des apprentissages dans des situations nouvelles a été soulignée par Perrenoud (1997). Selon cet auteur, travailler le transfert ne consiste pas seulement à multiplier les exercices d'application dans des contextes variés, mais aussi à passer par un approfondissement théorique.

Il est à préciser que, dans le cadre de la présente recherche, « l'aspect théorique est peu présent » dans l'apprentissage du français selon les formateurs interrogés. Il s'agit, d'une manière générale, des notions de base liées à des principes grammaticaux qui ne sont pas présentés en profondeur. Ceci peut être expliqué par la nature même de la formation. En effet, celle-ci « n'a pas pour objectif le perfectionnement du français des apprenants », souvent des débutants, mais l'introduction des outils, des notions et du vocabulaire de base susceptibles de les aider à entretenir une simple conversation.

5.2.2.4 La contextualisation des apprentissages

La contextualisation des apprentissages est la pratique d'enseignement la plus utilisée dans cette formation en francisation. La prise en considération du niveau débutant en français de la majorité des apprenants et de l'effet d'une première confrontation avec cette langue s'avère donc nécessaire pour les formateurs interrogés. Ceci rejoint l'idée soulignée par Tardif et Meirieu (1996) qui précisent qu'au début d'une formation, l'apprentissage est toujours ancré dans un contexte qui n'est pas facile à dissocier de la connaissance. La contextualisation est alors nécessaire à l'enseignant comme pratique pédagogique pour introduire une connaissance auprès des élèves qui, eux-mêmes, considèrent que la connaissance et le contexte sont inséparables surtout au début de l'apprentissage.

C'est ainsi que les formateurs interrogés soulignent l'importance d'établir des liens entre l'apprentissage et le sens accordé à celui-ci afin de faciliter le transfert. Les situations d'apprentissage sont alors mises en lien avec les situations réelles vécues par les apprenants. Certains parents ont pu appliquer ce qu'ils ont appris dans différents contextes, c'est le cas d'une participante qui a pu lire, comprendre et

remplir différents formulaires en lien avec son identité et ses renseignements personnels grâce aux exercices réalisés en formation.

L'importance de faire le lien entre l'apprentissage et le sens de celui-ci a été soutenu par les pratiques transférogènes avancées par Perrenoud (1997). Pour cet auteur, il s'agit de donner un sens aux apprentissages pour permettre à l'apprenant débutant de les contextualiser et de les appliquer dans le contexte réel. Ainsi, les formateurs créent des situations d'apprentissage qui vont permettre une représentation et une projection susceptibles de rapprocher cette connaissance le plus possible de la réalité. C'est le cas d'une formatrice qui enseigne les règles grammaticales en les insérant dans un contexte précis, pour les simplifier et faciliter leur utilisation.

5.2.2.5 L'approche communicative

L'approche communicative adoptée par les enseignants dans le cadre de cette formation en francisation ne fait que bonifier les méthodes pédagogiques utilisées pour faciliter le transfert des apprentissages. Il s'agit de contextualiser les nouvelles connaissances, afin de leur donner un sens, et d'entraîner les apprenants à les appliquer à travers les exercices de conversation. Selon Saydi (2015), l'approche communicative utilisée en didactique des langues correspond à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Pour cette auteure, il ne s'agit plus de se focaliser sur l'apprentissage, par cœur, des structures grammaticales, mais d'insérer l'apprentissage dans le sens de la communication.

5.2.2.6 Les rappels et les répétitions

Faire des rappels des apprentissages antérieurs, représente également l'un des moyens utilisés par les formateurs, dans le cadre de la présente recherche. Ces formateurs ont dit réserver du temps au début de chaque séance pour faire un rappel du cours précédent. Cette technique facilite la mémorisation des nouvelles connaissances et représente une occasion de pratiquer ce qui a été appris. La majorité des enseignants interrogés essaient d'amener les apprenants à faire le lien entre les apprentissages antérieurs et les connaissances récemment vues en classe. Cette stratégie d'enseignement semble avoir un impact important sur la mémorisation et la mise en pratique des nouvelles connaissances.

Waring et Takaki (2003) ont réalisé une enquête, dans le contexte d'une formation en langue étrangère, soulignant l'impact de la fréquence de l'apparition de 25 mots dans un texte sur la capacité de l'apprenant à reconnaître la forme du mot et à en mémoriser le sens. Ces chercheurs ont conclu que les mots les plus fréquents étaient plus susceptibles d'être appris et mémorisés trois mois plus tard. Laufer et Rozovski (2011) ont également, conclu dans leur étude réalisée auprès de 40 participants (étudiants universitaires) suivant un cours d'anglais, que la fréquence et le rappel du vocabulaire de 6 à 7 reprises suffisent pour apprendre un mot. Ces constatations confirment l'impact du rappel sur la mémorisation des apprentissages qui auront plus de chance d'être utilisés.

5.2.3 Le manque de matériel

Bien que le matériel identique utilisé en formation ait un effet positif sur le transfert des apprentissages, celui-ci semble insuffisant. En effet, les enseignants ont souligné

que le manque du matériel pédagogique (livres, cahiers d'exercices...) adapté à ce type de formation et plus précisément au niveau débutant, représente pour eux l'enjeu premier de l'enseignement du français langue seconde. Selon eux, il est important d'avoir du matériel pédagogique adapté, non seulement au niveau de la majorité des apprenants, mais aussi au contexte socioculturel dans lequel les nouvelles connaissances seront mises en application (Calinon, 2015 ; Peguret, 2014). Il semble qu'au Québec, il y ait un manque du matériel adapté aux différents besoins. Cette problématique a été soulignée par Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry (2004) dans leur étude portant sur les défis d'enseignement au milieu minoritaire francophone. En effet, les résultats de cette recherche montrent que 67 % des enseignants interrogés rencontrent des difficultés dans la réalisation de leurs objectifs d'enseignement à cause du manque du matériel pédagogique adapté aux besoins de formation. Cette situation semble donc avoir un impact négatif sur l'atteinte des objectifs liés au transfert des apprentissages.

5.2.4 Un problème logistique : la salle du cours et la durée de la formation

Un problème logistique en lien avec la salle de cours et la durée de la formation, semble avoir affecté le climat et la progression de l'apprentissage. Il est à préciser que le problème lié à la salle concerne uniquement une école primaire. Les apprenants suivant la formation dans cette école ont éprouvé de l'inconfort physique et moral dans la salle qui leur a été réservée. Ceci a perturbé leur concentration et affecté leur engagement dans l'apprentissage. Ce problème représente l'une des raisons pour laquelle certains apprenants ont préféré s'absenter du cours ou ont décidé de l'abandonner.

Comme nous l'avons déjà mentionné dans ce chapitre, les compétences verbales des apprenants ne sont pas assez développées et sont rarement mises en pratique. Les exercices de pratique et les conversations entretenues en classe ne semblent pas suffisants. Ces difficultés sont expliquées par les formateurs et les parents participants interrogés, par deux raisons. D'une part, les conditions nécessaires pour la mise en pratique des apprentissages (les occasions de transfert, le climat, le soutien, etc.) ne sont pas toujours garanties dans le contexte réel. D'autre part, la compétence orale se développe avec le temps et demande beaucoup de pratique, ce que la courte durée de la formation ne permet pas.

Certes la formation en francisation destinée aux parents allophones des élèves du primaire a été conçue d'une manière à s'adapter aux disponibilités des parents. Cependant, sa durée semble insuffisante pour que l'apprentissage soit plus efficace. En effet, les résultats de la recherche révèlent que le cours de francisation représente pour les apprenants une occasion pour pratiquer et utiliser le français, ce qui fait que cinq heures par semaine ne leur suffisent pas pour développer une capacité de transfert. Dans le même ordre d'idée, St-Laurent et El-Geledi (2011) ont constaté que la formule des cours à temps plein semble lourde pour les immigrants qui ont des responsabilités familiales alors que la formule de cours à temps partiel n'est pas suffisante pour qu'ils puissent progresser dans leurs apprentissages.

5.2.5 Les groupes multiniveaux et le problème d'absentéisme

Un autre problème organisationnel semble, également, avoir affecté le processus d'apprentissage et limiter la progression des apprenants. D'un côté, les groupes sont multiniveaux ce qui implique que les capacités sont inégales. Par conséquent, la tâche de l'enseignant se complique. Il essaye de garder les apprenants les plus avancés

motivés sans les ralentir, mais sans frustrer les autres et tout en respectant leur rythme. D'un autre côté, l'absence de certains apprenants et l'entrée continuelle des nouveaux arrivants, au cours de l'année scolaire, causent un déséquilibre au sein du groupe. Cette situation ne fait qu'accroître le problème et rendre la tâche des enseignants plus difficile.

Afin de pallier ce problème, certains enseignants utilisent des stratégies qui permettent l'implication, la participation et la motivation de tous les apprenants. À titre d'exemple, un formateur choisit de proposer des exercices « mitoyens » présentés sous la forme d'une révision pour les « forts » et d'un défi à atteindre pour les débutants. Ceci rejoint les stratégies proposées par Bourgeois et Nizet (1999) : dans un groupe hétérogène, il est nécessaire de créer un esprit coopératif amenant les étudiants les plus avancés à soutenir ceux qui sont à un niveau plus faible tout en proposant différentes tâches adaptées aux différents niveaux.

Dans sa revue critique, Cohen (1994) souligne que dans un groupe hétérogène, un formateur risque de favoriser la perception d'une inégalité de statut au sein du groupe. À cet égard, l'auteur propose de mettre en valeur la diversité des compétences nécessaires pour la réalisation de la tâche d'apprentissage proposée, afin de faire valoir les compétences propres à chaque apprenant. C'est la stratégie du « traitement multiple » inspirée de quelques écrits (Cohen, Lotan et Catanzarite, 1988 ; Rosenholtz, 1985 ; Tammivaara, 1982). Cette stratégie suppose que la tâche proposée soit suffisamment riche, nécessitant une diversité de compétences pour sa résolution.

5.3 Les variables environnementales

La majorité des participants rencontrés (parents, formateurs et enseignants) ont souligné l'importance de mettre en pratique les apprentissages réalisés en formation, non seulement dans les écoles primaires, mais aussi dans la vie quotidienne des parents formés.

Le climat de transfert, le soutien du personnel de l'école, de l'entourage familial et social et les occasions de transfert des apprentissages représentent les principales variables ressortant de l'analyse.

5.3.1 Le climat de transfert des apprentissages

Il est important de souligner que le climat influence d'une manière remarquable la mise en pratique des nouveaux apprentissages. Il s'agit surtout, selon les résultats obtenus, de l'attitude des gens envers les nouveaux apprentissages. Selon la majorité des personnes interrogées, plus le climat de transfert est positif, plus la mise en pratique des nouveaux acquis est facile.

Pour certains parents participants, l'ouverture du milieu scolaire et social à l'utilisation des nouveaux apprentissages, l'attitude positive et l'encouragement des gens, les moyens et les ressources (humaines et matérielles) mis à leur disposition, ont facilité la réalisation du transfert de certains apprentissages. La perception qu'ont ces participants de la façon dont ils sont traités est plutôt positive, ce qui facilite le transfert des apprentissages. À titre d'exemple, une participante semble être à l'aise en parlant en français avec des personnes « accueillantes et patientes », même en sachant qu'elle fait des erreurs et qu'elle « ne prononce pas bien les mots en

français ». Une autre participante ne met pas en cause le climat social lorsqu'elle rencontre des difficultés dans la mise en pratique de ses nouveaux acquis. Bien au contraire, cette participante pense que la plupart des gens qu'elle rencontre ont une bonne attitude envers ses apprentissages et qu'elle a juste besoin d'améliorer son français, ce qui rejoint les propos de Peguret (2014), Larouche (2006) et Baldwin et Ford (1988).

Pour d'autres parents participants, il suffit de vivre une situation désagréable en lien avec un climat défavorable, pour que le transfert des apprentissages soit bloqué. C'est le cas de l'une des participantes, qui précise que l'attitude négative d'une personne au regard de ses apprentissages a affecté sa perception des possibilités de mise en pratique de ses nouveaux acquis. L'utilisation de l'anglais au lieu du français devient alors, pour elle, une solution qui lui évite de revivre la même situation. Dans son étude, Peguret (2014) souligne l'importance de préparer un climat propice et un environnement encourageant, pour que les élèves en immersion puissent utiliser le français sans crainte d'être jugés. La chercheuse précise que de mauvaises expériences peuvent affecter la motivation de mettre en pratique les nouveaux acquis.

Il importe de souligner l'impact du climat défavorable, même si celui-ci est en lien avec des situations vécues avant la formation. Cet impact est considérable, dans la mesure où la décision d'appliquer ce qui a été appris ne dépend pas seulement du climat de transfert qui se présente après la formation, mais aussi, de la perception antérieure qu'avait l'apprenant du climat existant. Cette perception développée avant la formation est influencée par les expériences antérieures vécues par l'apprenant. De ce fait, sa représentation de l'attitude éventuelle de son entourage pourrait orienter sa décision ou son intention quant à la réalisation du transfert. C'est ce que St-Laurent et El-Geledi (2011) ont constaté dans leur étude qui porte sur les obstacles contrant l'utilisation du français dans le contexte d'une formation en francisation des

immigrants allophones au Québec. En effet, ces chercheuses ont souligné l'impact négatif des mauvaises expériences antérieures vécues par les immigrants en lien avec l'utilisation du français sur leur perception du climat de transfert et par conséquent sur leur motivation à utiliser les nouveaux apprentissages.

Dans le cadre de la présente recherche, le climat de transfert semble plus favorable dans les écoles primaires et dans le milieu familial qu'ailleurs. En effet, les gens à l'école sont « sensibilisés et conscients » de l'importance de fournir aux parents un climat favorable au transfert des apprentissages. Pour eux, il est important d'améliorer la communication avec les parents pour faciliter leur implication dans la scolarité de leurs enfants. Même observation dans la famille où les enfants, en particulier, sont conscients de l'utilité de cette formation pour leur réussite scolaire et pour une meilleure intégration dans la société (St-Laurent et El-Geledi, 2011).

5.3.2 Le soutien du milieu scolaire familial et social

C'est aussi grâce au soutien du milieu familial et social que le transfert des apprentissages a pu être favorisé. Il s'agit surtout du soutien des enfants et des amis dans un cadre informel où la faute est permise comme le soulignent Peguret (2014) et Confais et Vogel (1996). Ainsi, le transfert des apprentissages est réalisé et suivi d'une rétroaction immédiate permettant aux apprenants de renforcer et maintenir l'utilisation du français (Confais et Vogel, 1996). Plus particulièrement, le soutien des enfants semble avoir un effet remarquable sur l'utilisation quotidienne des apprentissages. Un échange dans différents contextes entre les parents et leurs enfants, bonifie le transfert et permet l'ajustement des apprentissages (Calinon, 2015 ; Peguret, 2014,).

Le soutien des amis qui sont aussi des immigrants semble avoir un effet positif sur le maintien de la motivation d'utiliser les apprentissages. En effet, après la formation, certaines participantes à la formation profitent d'un échange avec leurs amies au sujet de l'application de leurs apprentissages, des difficultés rencontrées, des stratégies utilisées pour faciliter le transfert et des étapes à suivre pour changer d'habitudes comme, à titre d'exemple, l'utilisation du français à la maison au lieu de la langue maternelle. Il s'agit d'acquérir de nouvelles façons de faire, grâce à l'accompagnement et au soutien d'amis qui sont plus expérimentés (Calinon, 2009 ; St-Laurent et El-Geledi, (2011).

Il est également important de souligner l'impact du soutien des pairs dans le contexte de la formation à travers une relation de coopération et d'aide, et ce, au niveau de la compréhension et l'utilisation des nouveaux apprentissages. Cette relation de soutien se caractérise par un aspect communautaire lié à un fort besoin d'intégration socioculturelle. Ce soutien dépasse le contexte de la formation pour comprendre les interactions entre les parents dans les écoles primaires. Ceci est en mesure de faciliter la mise en pratique des apprentissages à travers le soutien et la coopération (Bourgeois et Nizet, 1999 ; Cohen, 1994) des parents dont le niveau de français est plus avancé que celui des autres.

Par ailleurs, la mise en application des nouveaux acquis est encouragée par le personnel des deux écoles primaires. C'est avec eux que des situations de soutien ont pu être identifiées. En effet, les moyens et les stratégies utilisés dans la communication avec les parents, sont en mesure de faciliter le transfert et de le maintenir. Par exemple, l'utilisation des images dans les documents facilite la compréhension du contenu du message, permet aux parents de revoir ce qu'ils ont déjà appris en formation et de l'utiliser. Le soutien du personnel de l'école se manifeste également, par la prise en considération du niveau de français des parents,

généralement débutant. Ainsi, une adaptation de la communication semble avoir un effet positif sur le transfert des apprentissages, et ce, par l'utilisation des mots simples, le ralentissement du débit verbal en s'adressant aux parents ou la communication gestuelle pour faciliter la compréhension du message dit en français. De plus, les enseignants étaient témoins de la progression des parents dans leurs pratiques linguistiques, ce qui leur a permis de s'ajuster selon le niveau atteint en français.

Par ailleurs, Martin (2010) a vérifié dans son étude, l'effet du climat de travail et du soutien par les pairs sur le transfert des apprentissages dans un contexte professionnel. Les résultats de cette étude montrent que le soutien par les pairs a diminué les effets d'un climat professionnel négatif et a contribué à la promotion du transfert des apprentissages.

5.3.3 Les occasions de transfert des apprentissages

La majorité des parents participants rencontrés en entrevue ont souligné l'importance d'avoir un environnement stimulant et pertinent qui permet de mettre en pratique les nouveaux apprentissages (Toupin, 1995). Ainsi, comme le précise Ferretti (2016), les possibilités de transfert des apprentissages sont souvent liées aux occasions offertes par l'environnement. Selon cet auteur, les opportunités qu'offre l'environnement aux immigrants au Québec représentent le meilleur moyen de réaliser le transfert des apprentissages et assurer son maintien.

Certes, les occasions de transfert des apprentissages dans le milieu scolaire représentent à la fois un contexte exceptionnel qui donne la possibilité aux parents de pratiquer ce qu'ils ont appris en formation et une opportunité de s'impliquer dans le

cheminement scolaire de leurs enfants, mais la mise en pratique des nouveaux apprentissages ne peut pas toujours être planifiée (Roussel, 2007). En effet, dans le cadre de la présente recherche, il ne s'agit pas uniquement de souligner la fréquence des occasions de transfert, mais aussi d'examiner la manière dont ces occasions sont saisies. En d'autres termes, même si l'environnement offre des opportunités aux parents participants leur permettant de pratiquer ce qu'ils ont appris en formation, des contraintes peuvent empêcher les apprenants de saisir ces occasions et de réaliser le transfert. Ainsi, Peguret (2014) et St-Laurent et El-Geledi (2011) soulignent dans le cadre des cours de francisation, la prévalence et l'urgence de transmettre un message qui exige le recours à une autre langue maîtrisée au détriment du français.

En effet, comme il a été précisé dans le chapitre précédent, l'amélioration de la communication entre les parents et l'école représente l'objectif général de la formation en francisation. Ainsi, dans ce contexte, l'importance du transfert des apprentissages réside dans sa contribution dans l'atteinte de l'objectif de la formation. De ce fait, dans le milieu scolaire, le transfert des apprentissages n'est qu'un moyen de communication qui peut être remplacé, le cas échéant, par d'autres moyens dans le but de garantir une bonne communication entre les parents et l'école. Par conséquent, l'utilisation de l'anglais, de l'arabe ou d'autres langues est généralement permise (Peguret, 2014 ; St-Laurent et El-Geledi, 2011). Le recours à des interprètes ou même à des communications gestuelles représente également une autre façon de communiquer dans le cas où le parent éprouve des difficultés à s'exprimer ou à comprendre en français. Le recours à ces moyens est justifié, par les enseignants participant à la recherche, par la nécessité de s'assurer que le message est bien reçu. Ceci peut limiter, par conséquent, la réalisation du transfert des apprentissages, même si le milieu scolaire offre plusieurs occasions de transfert.

Tout d'abord, par sa nature même, la production orale semble invalider le recours à la réflexivité. L'urgence de la communication se fait sentir socialement et il est naturel de penser que les moments de réflexion ou les tentatives d'autocorrection n'ont pas leur place. À vrai dire, dans certaines situations où faire passer le message est ce qui importe par-dessus tout, elles seraient effectivement malvenues. (Peguret, 2014, p. 10)

Par ailleurs, les occasions de mise en pratique des apprentissages réalisés en formation apparaissent également liées aux possibilités offertes par l'environnement familial et social. Ainsi, dans le cas des participantes à la formation ayant des enfants et des amis dont le niveau de français est plus avancé que le leur, la mise en pratique des apprentissages est possible. À titre d'exemple, la majorité des parents interrogés en entrevue mènent des petites conversations en français avec leurs enfants et s'impliquent dans l'aide aux devoirs, ce qui représente pour certains d'entre eux une occasion de se rafraîchir la mémoire, d'appliquer ce qu'ils ont appris et même d'apprendre de nouvelles connaissances.

Cependant, il y a peu d'occasions de transfert des apprentissages dans la « micro-société » (Ferretti, 2016) des participantes à la formation, soit les voisins et les magasins du quartier, fréquentés quotidiennement. Cet entourage est majoritairement arabophone, donnant peu de possibilités et d'occasions pour mettre en pratique les nouveaux acquis. De plus, la solitude de ces participantes, qui sont des femmes au foyer, ne les aide pas à trouver de nouvelles opportunités de pratiquer ce qu'elles ont appris dans un milieu professionnel, comme le mentionnent St-Laurent et El-Geledi (2011).

Il est à constater que tirer parti de ces opportunités requiert de la motivation et l'intention de réaliser le transfert des apprentissages. Ainsi, dans le cas de la présence d'une occasion dans un environnement favorable et stimulant, la décision de pratiquer les nouvelles connaissances avec son entourage revient à l'apprenant lui-même. C'est

le cas d'une participante à la formation qui préfère utiliser sa langue maternelle avec son entourage et qui cherche un emploi dont le français n'est pas une exigence. Ceci peut être expliqué par le fait que son entourage est arabophone, ce qui oriente son choix vers l'usage de la langue la plus facile. Alors qu'une autre apprenante, selon son formateur interrogé en entrevue, décide de s'impliquer dans les activités de bénévolat et de profiter de toutes les occasions pour mettre en pratique ses apprentissages.

CONCLUSION

L'objectif de cette recherche était d'explorer et d'identifier les variables qui exercent une influence sur le transfert des apprentissages dans un contexte peu étudié, celui d'une formation en francisation destinée à des parents allophones d'élèves du primaire. À la lumière d'une revue de la littérature sur le sujet, une étude exploratoire a été menée afin d'identifier ces variables d'influence. Ainsi, des formateurs d'adultes, des enseignants d'élèves du primaire ayant des parents participant à la formation en francisation et des parents allophones suivant cette formation ont été interrogés. La triangulation de données provenant des trois types de répondants a facilité l'identification des différentes variables d'influence et a enrichi l'interprétation des résultats obtenus. L'analyse des données réalisée à l'aide du logiciel N'Vivo 11 nous a permis de cerner les variables d'influence prédéterminées dans le cadre conceptuel. Il a été constaté que de nombreuses variables déterminées dans d'autres contextes, et plus particulièrement dans le milieu de travail, ont été identifiées dans la présente recherche.

L'étude des variables individuelles a mis en évidence l'influence sur le transfert de l'utilité perçue, de la motivation et du sentiment d'efficacité personnelle. Les participantes à la formation semblent plus susceptibles d'utiliser leurs apprentissages si elles croient que la formation leur est utile, si elles sont motivées à l'idée de transférer, et si elles ont confiance en leur capacité à y arriver.

Ensuite, les variables relatives à la conception de la formation ont montré le rôle important des pratiques andragogiques, du contenu de la formation et des liens affectifs établis entre les parents participant à la recherche et le formateur, dans la réalisation du transfert des apprentissages. Cependant, la conception de la formation au niveau logistique, matériel et organisationnel comporte quelques faiblesses limitant d'une manière indirecte la mise en pratique des nouveaux acquis (le transfert).

Enfin, l'étude des caractéristiques de l'environnement a mis en évidence l'impact du climat, du soutien social et des occasions sur le transfert des apprentissages. Ceci rejoint les résultats d'autres recherches effectuées dans le contexte d'une formation linguistique (Calinon, 2015 ; Ellington, Surface, Blume et Wilson, 2015 ; Ferretti, 2016 ; Peguret, 2014).

Cette recherche exploratoire a permis d'apporter de nouvelles connaissances concernant les variables spécifiques au contexte d'une formation linguistique. À titre d'exemple, les liens socioaffectifs établis entre les parents et les formateurs comptent parmi les variables d'influence les moins constatées dans d'autres études similaires. Les résultats mettent en évidence l'importance du rôle que jouent les enseignants dans le maintien d'un équilibre et d'une motivation au sein d'un groupe hétérogène de parents, par le déploiement de pratiques andragogiques et le développement de liens socioaffectifs. Néanmoins, une amélioration du matériel pédagogique s'avère nécessaire pour soutenir les efforts déployés par ces enseignants.

La recherche souligne aussi toute l'importance à accorder au soutien social qui est en mesure de favoriser le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants et d'atténuer l'impact d'un climat de transfert défavorable.

Toutefois, cette recherche comporte des limites. Étant donné les difficultés de recrutement mentionnées dans le troisième chapitre et le fait que les parents participants sont, en effet, uniquement arabophones (pour des raisons expliquées dans le troisième chapitre), les données recueillies sont basées uniquement sur la perception d'un nombre restreint de participants.

Il est à noter également qu'une étude longitudinale du transfert n'a pu être réalisée. On ne sait pas quel était le niveau en français des parents avant leur entrée en formation ni ce qu'il aura été de 6 mois à un an après la formation. De plus, l'exploration des variables d'influence aurait pu être plus approfondie par la réalisation de quelques observations en classe ou par une consultation documentaire (les documents et le matériel utilisés par les formateurs et les enseignants au primaire).

Pour conclure, cette recherche a permis d'explorer les variables d'influence propres au contexte d'une formation linguistique. Elle s'ajoute aux quelques écrits qui s'intéressent à des sujets similaires et apporte des résultats qui pourraient faciliter l'approfondissement de la question de recherche dans de projets futurs.

Les recommandations

Les recommandations proposées dans le cadre de la recherche, à la suite des résultats obtenus en lien avec la conception de la formation et les variables environnementales, représentent des pistes possibles pour les gestionnaires de la formation et les formateurs travaillant dans des contextes de formation linguistiques, plus précisément dans des programmes de francisation.

En prenant en considération le peu d'écrits portant sur le transfert des apprentissages dans le contexte des formations linguistiques, la présente recherche vise à apporter des connaissances qui pourraient être utilisées pour des fins d'amélioration. Ainsi, les quelques pistes d'action suivantes, formulées à la lumière de l'interprétation des résultats obtenus, peuvent être proposées.

Au regard des variables liées à la conception de la formation

1. Donner aux apprenants des objectifs clairs et des échéances relativement proches pour guider leurs apprentissages (par exemple, des consignes formulées en termes d'objectifs de compréhension et de développement de compétences); amener les apprenants à se focaliser sur les progrès accomplis et sur la façon d'accroître leur maîtrise ; utiliser des rétroactions précises, composés de commentaires sur les points forts et les points faibles d'une performance et de suggestions concernant les moyens d'améliorer la maîtrise de l'apprenant. Ces propositions permettront d'améliorer le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants (Galand et Vanlede, 2004), qui était faible selon les résultats obtenus dans la présente recherche.
2. Augmenter la durée de la formation en francisation, en gardant la même répartition du nombre d'heures par jour, soit trois heures par jour.
3. Réserver un local de cours adéquat à des apprenants adultes et assurer un climat d'apprentissage permettant une meilleure concentration.
4. Soutenir les enseignants par l'adaptation du matériel existant aux différents niveaux et besoins de formation. La prise en compte du contexte socioculturel de la langue est nécessaire pour faciliter son utilisation (Peguret, 2014).

5. Assurer une meilleure organisation de la formation en lien avec l'inscription des nouveaux arrivants et leur intégration dans les groupes, ainsi que la prise de mesures nécessaires pour diminuer les absences des parents participants (par exemple offrir une aide financière reliée à l'assiduité).

Au regard des variables environnementales

1. Sensibiliser les apprenants quant à l'importance de tirer profit des occasions de transfert et de mettre en pratique les nouveaux apprentissages. Celle-ci peut être réalisée, par exemple, à travers des ateliers en mettant en avant des exemples de transfert réussis dans diverses occasions.
2. Impliquer des organismes communautaires pour encourager les parents et les aider à sortir de leur solitude (faire du bénévolat, participer à des activités, etc.) et à créer de nouvelles occasions permettant la mise en pratique de leur apprentissage. Des séances d'information animées par des conseillers en emploi portant sur la recherche d'emploi et l'insertion professionnelle peuvent, par exemple, contribuer à élargir les possibilités de transfert.
3. Encourager l'ouverture de la société québécoise à l'égard des personnes en processus de francisation en planifiant des campagnes de sensibilisation. Différents moyens de communication peuvent passer ce message (Internet, cinéma, télévision, brochures, porte-parole de renom, presse et événements spéciaux, etc.) et contribuer à préparer un climat favorable.

Comme le souligne Calinon (2015), les efforts sont à poursuivre dans ce sens, et ce, dès l'arrivée des immigrants tout en favorisant les cours de francisation comme lieu privilégié de sensibilisation et de dialogues interculturels.

Les perspectives de recherche

Cette recherche souhaite avant tout inspirer de nouvelles questions aux chercheurs qui s'intéressent à la francisation des parents allophones des élèves du primaire. Tout d'abord, comme le souligne Ferretti (2016), il est difficile de trouver des études approfondies sur l'impact des formations en francisation et sur les pratiques linguistiques des immigrants. Il est à noter que Ferretti (2016) recommande la prise de mesures « fortes » par le Gouvernement du Québec pour évaluer des programmes de francisation. Des études qualitatives sur l'impact de la fréquentation des cours de francisation sur les pratiques linguistiques des immigrants pourraient contribuer à l'amélioration des programmes. Une recherche évaluative du transfert des apprentissages pourrait alors répondre à plusieurs questions en lien avec l'efficacité de la formation en francisation.

Nous espérons que notre recherche exploratoire ouvrira des voies encore relativement moins étudiées, à savoir les variables d'influence associées au milieu de travail des parents allophones, un aspect que nous n'avons pas pu explorer davantage dans cette recherche. De plus, en se basant sur les résultats d'une étude de 2010 réalisée par le Conseil supérieur de la langue française (Pagé, Carpentier et Olivier, 2014) qui montre des différences importantes dans les pratiques linguistiques des immigrants selon leur langue maternelle, il serait donc intéressant d'explorer des variables d'influences touchant des parents allophones de différentes origines.

ANNEXE A

GUIDE D'ENTRETIEN DESTINÉ AUX PARENTS

(En français et en arabe)

Introduction

Nous souhaitons recueillir votre avis sur la formation *en francisation* que vous avez suivie à l'école primaire. Nous souhaitons identifier les variables qui ont favorisé ou freiné l'utilisation des apprentissages en français acquis lors de la formation. Nous souhaitons recueillir un maximum de commentaires sur ce que vous pensez de la formation.

Nous tenons à vous mentionner que tout ce qui sera dit au cours de cet entretien sera confidentiel et servira uniquement à des fins d'amélioration de la formation en francisation. Nous vous proposons de vous enregistrer pour faciliter notre discussion et pour éviter des erreurs dans la prise de notes. Les données transcrites dans notre rapport d'analyse seront anonymes.

L'entrevue ne devrait pas excéder 1 heure. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, cette recherche est basée sur vos impressions.

Thème 1 : les caractéristiques individuelles

Pour commencer, j'ai quelques questions sur votre famille et vous-même.

1. Est-ce que vous voulez bien m'indiquer quel est votre âge ?
2. Combien d'enfants avez-vous ? Sont-ils tous à l'école ?
3. Depuis quand êtes-vous au Québec ?
4. Est-ce que vos enfants et votre conjoint (e) parlent français ?
5. Depuis combien de temps avez-vous suivi la formation ?
6. Avez-vous suivi plusieurs formations en francisation ?

Vous avez participé à la formation en francisation offerte à l'école primaire de votre enfant.

1. Comment avez-vous entendu parler de cette formation ?
2. Quels sont les motifs qui vous ont incité à vous inscrire à cette formation ?

Thème 2 : les principaux effets de la formation

1. Pour vous, quels sont les principaux effets de cette formation ?
2. Pouvez-vous donner des exemples de ces effets après la formation ?
3. Qu'est-ce que cette formation a changé pour vous sur le plan de votre communication avec l'école ?
4. Qu'est-ce que cette formation a changé dans votre vie quotidienne ?
5. Qu'est-ce que cette formation a changé sur le plan de votre travail ?

Thème 3 : les occasions de mise en pratique de la formation

1. Quelles ont été les occasions, à l'école ou ailleurs, qui vous ont permis d'utiliser ce que vous avez appris en français ?
2. Comment avez-vous utilisé vos nouvelles connaissances en français dans ces situations ?
3. Comment vos nouvelles connaissances du français vous ont-elles été utiles dans ces situations ?

Thème 4 : les facteurs favorisant ou freinant le transfert des apprentissages

Maintenant, nous allons aborder le thème central de cette entrevue, c'est-à-dire les facteurs ayant facilité ou limité voir empêché le transfert des apprentissages. Dans cette section, nous cherchons à identifier tous les éléments qui ont aidé à utiliser les connaissances acquises en formation, mais aussi tous les obstacles qui vous ont empêché de l'utiliser. Ces éléments peuvent être individuels, liés à la formation ou liés à l'environnement (l'école, la famille, les amis, le travail). Vous répondez en fonction de votre expérience depuis la fin de la formation.

1. Qu'est-ce qui vous a aidé ou a facilité l'utilisation de ce que vous avez appris en français dans votre pratique ?
Pour chacun des facteurs, faire préciser le sens exact des propos. Pourquoi ce (ces) facteur(s) a été aidant ? Pour quelle raison ? Qu'est-ce qui a été inspirant ? Motivant ? Supportant ? Encourageant ? Contributoire ?
2. Quels sont les obstacles qui vous ont limité/empêché d'utiliser vos nouvelles connaissances du français ?

Pour chacun des facteurs, faire préciser le sens exact des propos. Qu'est-ce qui pourrait atténuer ces difficultés ? Quelles seraient les solutions pour éviter/pallier ces difficultés ?

3. À la fin de la formation, avez-vous planifié des actions ou tracé des objectifs à atteindre qui dépendaient de vos nouveaux apprentissages du français ?
 - a) Si oui, quel a été ce plan d'action ?
 - b) Est-ce que vous avez réalisé une ou plusieurs actions ?
 - c) Si oui, lesquelles ? Sinon, pour quelle raison ?

Thème 5 : les changements à apporter dans la formation

1. Selon vous, quels seraient les changements à apporter dans la formation en francisation pour qu'elle soit encore plus utile aux parents formés ?
2. Y a-t-il d'autres éléments dont vous aimeriez discuter en lien avec votre formation en francisation à l'école primaire de votre enfant ?

Conclusion

Ceci met fin à notre entrevue. Je tiens à vous remercier du temps que vous nous avez consacré. Je vous rappelle que tout ce qui a été dit au cours de cette entrevue restera absolument confidentiel. Vous pouvez nous contacter pour tout complément d'information. Si vous le souhaitez, nous vous enverrons en primeur les résultats de notre étude.

Guide d'entretien destiné aux parents en arabe

دليل لقاء الأولياء

المقدمة

بمناسبة هذا اللقاء، نرجو التّعريف على رأيكم في التّكوين الذي تتابعونه لتعلّم اللّغة الفرنسيّة. هدفنا من هذا اللقاء التّعريف على العوامل التي تؤثر على تطبيق ما تعلّمتموه في إطار هذه الدّورة التّكوينيّة. هو من المهمّ أن تدركوا أنّ كلّ المعلومات التي سوف تدلون بها ستكون سرّية و محفوظة، سيتمّ استعمالها فقط لتحسين جودة التّكوين في اللّغة الفرنسيّة

أقترح عليكم تسجيلًا صوتيًا للمقابلة بهدف تسهيل مجرى الحوار و تفادي أيّ خطأ يمكن حدوثه عند كتابة مذكرة كلّ المعلومات التي ستدولون بها ستدوّن مجهولة المصدر. لا يوجد إجابات جيّدة و أخرى سيّئة، ما يهمّنا هو رأيكم فقط.

هذا اللقاء لن يتجاوز ساعة من الزّمن.

شاركتم بالتّكوين في اللّغة الفرنسيّة في المدرسة الابتدائيّة التي يدرس بها طفلكم

١- برأيكم، ما هي أهمّ التّغييرات التي حصلت بعد التّكوين؟

٢ هل يمكنكم مدّنا بأمثلة لهذه التّغييرات؟

٣- ما الذي تغيّر في إطار التواصل مع الإطار المدرسي بعد التّكوين؟

٤- ما الذي تغيّر في حياتك اليوميّة بعد التّكوين؟

٥- ما الذي تغيّر في مقرّ العمل بعد التّكوين؟

إمكانيات تطبيق اللّغة الفرنسيّة

٦- ما هي الفرص التي أتاحت لكم لإستعمال الفرنسيّة سواء في المدرسة أو خارجها؟

٧- كيف إستعملتم ما تعلّمتموه في دورة التّكوين في اللّغة الفرنسيّة في مختلف المواقف؟

٨- كيف كان هذا التّكوين في اللّغة الفرنسيّة مفيدا لكم؟

العوامل المؤثرة على تطبيق اللّغة الفرنسيّة

الآن سوف نتحدّث في صميم الموضوع الذي يهمّ هذه الدّراسة. يهّمنا أن نتعرّف على العوامل التي أثّرت سلبيا أو إيجابيا على تطبيق اللّغة الفرنسيّة. يمكن لهذه العوامل أن تكون مرتبطة بخصالكم الشخصيّة أو مرتبطة بالتّكوين (...نفسه أو بالعوامل المحيطة (المدرسة، العائلة، الأصدقاء، العمل

ما الذي ساعدكم على تطبيق ما تعلّمتموه في اللّغة الفرنسيّة ؟ إن أمكنكم تفسير و توضيح كل عامل على حدة.

٩ ساعدكم ذلك العامل أو لماذا؟ ما الذي ألهمكم؟ ما الذي شجّعكم؟ من الذي ساندكم؟- كيف

١٠- ما الذي صعّب إستعمال الفرنسية أو كان سببا في عدم إستعمالها؟ ما هي الصّعوبات؟

١١- في نهاية التكوين هل لديكم مخطّطات لها علاقة بتعلّم الفرنسية؟ أنشطة، برامج

أ- إن كانت الإجابة بنعم، ما هي؟ و هل أنجزتم البعض منها؟

ب- إن كانت الإجابة بلا، لماذا ليس لديكم مخطّطات؟

التحسينات الّتي يمكن إدراجها في دورة التّكوين

١٢- برأيكم، ماذا يمكن تحسينه في هذا التّكوين لتسهيل و تحسين استعمال الفرنسية؟

هل توجد أشياء أخرى ترغبون التّحدّث عنها في خصوص هذه الدّورة التكوينية في اللّغة الفرنسيّة

١٣ تلاميذ المدرسة الابتدائية؟- الموجهة لأولياء

الخاتمة

نصل الآن إلى نهاية لقائنا. شكرا جزيلاً على الوقت الذي خصصتموه لنا. نذكركم أنّ كلّ ما صرّحتم به في هذا

اللقاء سيّدون مجهول المصدر. بإمكانكم الاتصال بنا لمزيد من المعلومات

إن كان الأمر يهتمكم ، بإمكاننا أن نرسل لكم نتائج الدّراسة

ANNEXE B

GUIDE D'ENTRETIEN DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Introduction

Nous souhaitons recueillir votre avis sur la formation *en francisation* offerte à l'école primaire pour les parents des élèves du primaire.

Nous souhaitons identifier les variables qui ont favorisé ou freiné l'utilisation des apprentissages en français acquis lors de la formation. Nous souhaitons recueillir un maximum de commentaires sur ce que vous pensez de la formation.

Nous tenons à vous mentionner que tout ce qui sera dit au cours de cet entretien sera confidentiel et servira uniquement à des fins d'amélioration de la formation en francisation. Nous vous proposons de vous enregistrer pour faciliter notre discussion et pour éviter des erreurs dans la prise de notes. Les données transcrites dans notre rapport d'analyse seront anonymes.

L'entrevue ne devrait pas excéder 1 heure. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, cette recherche est basée vos impressions.

Les questions suivantes visent à connaître les pratiques pédagogiques utilisées par l'enseignant en francisation de l'éducation des adultes dans le cadre de la formation.

Thème 1 : les caractéristiques du formateur

1. Depuis combien de temps travaillez-vous dans le domaine de l'éducation des adultes ? Et dans la francisation des parents allophones ?
2. Avez-vous reçu une formation sur l'utilisation du programme de formation en francisation ?
3. Selon vous, qu'est-ce qu'une formation type (déroulement, contenu, méthodes, etc.) ?

Thème 2 : Méthodes et pédagogie

1. Que faites-vous durant la formation ?
2. Durant vos formations, avez-vous déjà eu à vous adapter aux participants ?
3. Qu'est-ce qui vous a laissé penser que vous auriez à vous adapter à ce moment-là ?

Thème 3 : Le contenu de la formation

1. Selon vous, est-ce que le contenu du cours offert permet aux participants de se souvenir d'apprentissages antérieurs qu'ils avaient acquis et de l'utiliser ?
 - a) Si oui, comment ?
 - b) Si non, pourquoi ?
2. Quelles sont les activités et les thèmes qui ont aidé les participants à utiliser leur réflexivité au niveau de l'utilisation des apprentissages réalisés dans d'autres contextes (vie quotidienne, au travail...) ?

Conclusion

Ceci met fin à notre entrevue. Je tiens à vous remercier du temps que vous nous avez consacré. Je vous rappelle que tout ce qui a été dit au cours de cette entrevue restera absolument confidentiel. Vous pouvez nous contacter pour tout complément d'information.

Si vous le souhaitez, nous vous enverrons en primeur les résultats de notre étude.

ANNEXE C

GUIDE D'ENTRETIEN DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE

Introduction

Nous souhaitons recueillir votre avis sur la formation *en francisation* offerte à l'école primaire pour les parents des élèves du primaire.

Nous souhaitons identifier les variables qui ont favorisé ou freiné l'utilisation des apprentissages en français acquis lors de la formation. Nous souhaitons recueillir un maximum de commentaires sur ce que vous pensez de la formation.

Nous tenons à vous mentionner que tout ce qui sera dit au cours de cet entretien sera confidentiel et servira uniquement à des fins d'amélioration de la formation en francisation. Nous vous proposons de vous enregistrer pour faciliter notre discussion et pour éviter des erreurs dans la prise de notes. Les données transcrites dans notre rapport d'analyse seront anonymes.

L'entrevue ne devrait pas excéder 1 heure. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, cette recherche est basée vos impressions.

Les questions suivantes visent à connaître les modalités et la fréquence des occasions permettant une communication entre l'enseignant et les parents participant à la formation en francisation.

Thème 1 : les caractéristiques du formateur

1. Depuis combien de temps travaillez-vous dans le domaine de l'enseignement des élèves du primaire ? Et dans cette école ?
2. Combien d'élèves avez-vous dans votre classe, ayant des parents allophones ? Est-ce le même nombre d'élèves chaque année scolaire ?

Thème 2 : le soutien du personnel de l'école

1. Est-ce que vous utilisez des moyens ou stratégies pour encourager les parents à garder le français comme langue de communication même s'ils ont des difficultés à s'exprimer en français ? Si oui, comment ?
2. Est-ce que les parents sont encouragés à utiliser le français dans leur communication avec le personnel de l'école même s'ils ont de la difficulté ?

Thème 3 : les occasions de transfert

1. Avez-vous à communiquer régulièrement avec les parents ?
 - a. Si oui, combien de fois ?
 - b. Si non, pourquoi ?

Par quel moyen communiquez-vous avec les parents (par écrit, en personne, par téléphone...)?

Utilisez-vous le français pour communiquer ?

- a) Si oui, comment ?
- b) Si non, pourquoi

2. Est-ce que l'école offre plusieurs occasions de rencontre et de communication avec les parents tout en gardant le français comme langue de communication.

S'agit-il de rencontres formelles (remise des bulletins ou inscription, etc.) ou des rencontres informelles (des occasions spéciales ou rencontres selon le besoin...)?

- a) Si oui, comment ?
- b) Si non, pourquoi ?

Thème 4 : le climat de transfert

1. Avez-vous à adapter votre communication lorsque vous les rencontrez ? Par exemple, utilisez-vous des phrases simples en français, adaptées au niveau de compréhension des parents ?
2. Quelles sont les mesures prises (les moyens de communication, les stratégies et les ressources mis à leur disposition) par le personnel de l'école pour engager les parents formés en francisation dans le suivi de cheminement scolaire de leurs enfants ?

Conclusion

Ceci met fin à notre entrevue. Je tiens à vous remercier du temps que vous nous avez consacré. Je vous rappelle que tout ce qui a été dit au cours de cette entrevue restera absolument confidentiel. Vous pouvez nous contacter pour tout complément d'information. Si vous le souhaitez, nous vous enverrons en primeur les résultats de notre étude.

ANNEXE D

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

No. de certificat : 1702
Certificat émis le : 11-04-2017

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3: sciences et sciences de l'éducation) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet :	LES VARIABLES AGISSANT SUR LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES DANS LE CONTEXTE D'UNE FORMATION EN FRANCISATION DESTINÉE A DES PARENTS ALLOPHONES DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE
Nom de l'étudiant :	Jihene HICHRI
Programme d'études :	Maîtrise en éducation (concentration éducation et formation des adultes)
Direction de recherche :	Yves CHOCHARD
Codirection :	Chantal OUELLET

Modalités d'application

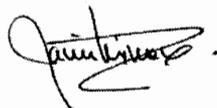
Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Conditions particulières

Bonjour,
La présidente vous accorde la certification éthique.
Cordialement,
Véronique Covanti
Coordonnatrice CERPÉ3



Jacinthe Giroux

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Annabi, D. et Lauzier, M. (2016). Implication du superviseur dans le processus de transfert : une analyse de ses déterminants et de ses conditions d'influence. Dans Lauzier, M. et Denis, D., *Accroître le transfert des apprentissages. Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (p. 191–224). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Armand, F et Dagenais, D. (2005). Langues en contexte d'immigration. Éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Revue de l'Association des études canadiennes, Printemps* (n°spécial), 110–113.
- Armand, F. et d'Anglejan, A. (1996). *Éducation multiculturelle, état de la question* (3^e éd). Toronto, Laval : Association Canadienne des professeurs de langue seconde.
- Arthur, W. J, Bennett, W. J, Stanush, P. L et McNelly, T. L. (1998). Factors that influence skill decay and retention: A quantitative review and analysis. *Human Performance*, 11(1), 57–101. Récupéré le 18 mars 2016 de http://dx.doi.org/10.1207/s15327043hup1101_3
- Axtell, C. M., Maitlis, S. et Yearta, S. K. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*, 26(3), 201–213.
- Bailly, N. et Cohen, M. (2009). L'approche communicative. Récupéré le 13 juin 2016 de http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html
- Baldwin, T. T. et Ford, J. K. (1988). Transfer of training : A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(65), 63–105.

- Baldwin, T. T., Ford, J. K. et Blume, B. D. (2009). Transfer of training 1988-2008: An updated review and agenda for future research. Dans G. P. Hodgkinson et J. K. Ford (dir.), *International review of industrial and organizational psychology, volume 24* (p. 41-42). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell. Repéré de <https://books.google.ca/books?id=s3qEiLY8UToC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck. Repéré à <https://osp.revues.org/741>
- Barbazette, J. (2006). *Training needs assessment: Methods, tools, and techniques*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Barnett, S. M. et Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin, 128*(4), 612–637. Récupéré le 22 avril 2016 de rapunselshair.pbworks.com/f/barnett_2002.pdf
- Bélaïr, S., Laroche, R., Laurin, J. C. et Haccoun, R. R. (1999). Maximiser le transfert des apprentissages en formation perspective professionnelle. *Interactions, 3*(1, 2), 105–117. Repéré de https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_3_no_1-2/V3N1-2_BELAIR_LAROCHE_LAURIN_HACCOUN_p105-118.pdf
- Bergeron, M. (2012). *Le transfert des apprentissages suite à une formation dans le domaine de la violence sexuelle, d'enseignants-es et d'intervenants-es en milieu scolaire secondaire* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Montréal. Récupéré d'Archipel au <http://www.archipel.uqam.ca/5349/>
- Blume, B. D. et Ford, J. K., Baldwin, T. T. et Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management, 36*(4), 1065–1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Bosset, I. et Bourgeois, E. (2016). Mode de régulation et motivation à transférer chez l'apprenant adulte : le rôle du soutien organisationnel perçu à la formation. Dans M. Lauzier et D. Denis, *Accroître le transfert des apprentissages. Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (p. 65–100). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Boucher, K. (2012). *Compréhension orale de variantes linguistiques des registres de langue du français Québécois chez des allophones adultes en francisation*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Montréal. Récupéré d'Archipel au <http://www.archipel.uqam.ca/4827/>
- Bourgault, P. (1996). *La culture. Écrits polémiques, Tome 2*. Paris : PCL, 147.
Récupéré le 10 octobre 2016 de <https://qqcitations.com/auteur/pierre-bourgault>
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bourguignon C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe, La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*, 58–73.
- Bournot-Trites, M. et Reeder, K. (2001). Interdependence revisited: Mathematics achievement in an intensified French immersion program. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 58(1), 27–43.
- Bouteiller, D., Cossette, M. et Bleau, M. P. (2016). Modèle d'évaluation de la formation de Kirkpatrick : retour sur les origines et mise en perspective. Dans M. Lauzier et D. Denis (dir.), *Accroître le transfert des apprentissages. Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (p. 297–340). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bowen, G. L., Woolley, M. E. Richman, J. M. et Bowen, N. K. (2001). *Brief intervention in schools: The school success profile. Brief treatment and crisis intervention*. Repéré à <https://btci.stanford.clockss.org/cgi/reprint/1/1/43.pdf>
- Brinkerhoff, R. O. et Apking, A. M. (2001). *High impact learning. Strategies for leveraging business results from training*. New York, NY: Basic Books.
- Brooks, L. W et Dansereau, D. F. (1987). Transfer of information: An instructional perspective. Dans S. M. Cormier et J. D. Hagman (dir.), *Transfer of learning, contemporary research and applications* (p. 121–145). San Diego, CA: Academic Press.
- Burke, L. A. et Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263–296.

- Calinon, A. S. (2009). *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue : le cas des immigrants à Montréal* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal. Récupéré le 23 juin 2016 de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9122>
- Calinon, A. S. (2015). Légitimité interne des politiques linguistiques au Québec : le regard des immigrants récents. *Minorité linguistiques et société*, (5), 122–142. <http://id.erudit.org/iderudit/1029110ar>
- Castonguay, C. (1977). Le mécanisme du transfert linguistique. *Cahier québécois de démographie*, 6(3), 137–155.
- Chambres, P. (1990). Éléments pour une exploration des dimensions du conflit Socio-cognitif : une expérimentation chez l'adulte. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3(4), 499–518.
- Chan, E. (1996). *The contexts of code switching in French immersion* (Thèse de maîtrise inédite). Queen's University, Windsor, ON.
- Chen, G, Gully, S. W., Whitman, J. A. et Kilcullen, R. N. (2000). Examination of relationship among trait-like individual difference, state-like individual differences and learning performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 835–847.
- Chochard, Y. (2012). *Les variables influençant le rendement des formations managériales : une étude de cas multiples Suisse par la méthode de l'analyse de l'utilité* (Thèse de doctorat). Université de Fribourg, Suisse.
- Chochard, Y. (dir.). (2018). Les apports de la formation continue offerte aux organismes communautaires : Étude de cas d'une formation québécoise. *La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 30 (1), 33–46. Repéré à https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/5408/pdf_89
- Christiansen, H. et Laplante, B. (2004). Second language pre-service teachers as learners: The language portfolio project. *The Canadian Modern Language Review*, 60, 439–455.

- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1–35.
<http://journals.sagepub.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/doi/pdf/10.3102/00346543064001001>
- Cohen, E. G., Lotan, R. et Catanzarite, L. (1988). Can expectations for competence be altered in the classroom? Dans M. Webster, Jr. et M. Foschi (dir.), *Status generalization: New theory and research* (p. 27–54). Stanford University Press.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal (CGTSIM). (2014). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal- inscriptions au 14 novembre 2013*. Bibliothèque et archives nationales du Québec. Accessible au <http://www.cgtsim.qc.ca/fr/publications>.
- Commission scolaire Marguerite Bourgeois (CSMB). (2014). *Francisation des parents, programme de formation*. Service de l'éducation des adultes, de l'accueil et de référence.
- Confais, J. P. et Vogel, K. (1996). L'erreur en cours de langue. Dans M. Letzelter, et F. J. Meibner (dir.), *L'enseignement de deux langues partenaires. Der unterricht zweier partnersprachen* (p. 115-131). Actes du congrès de tours. Gunter Narr Verlag Tubingen. Récupéré le 2 septembre 2016
[https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=mwpMxILOAJMC&oi=fnd&pg=PA115&dq=Jean+%E2%80%93Paul+Confais+et+Klaus+Vogel+L%E2%80%99erreur+en+cours+de+langue+p115-131+\(1996\)+Mich%C3%A8le+Letzelter+et+France+Joseph+Meibner+:+l%E2%80%99enseignement+de+deux+langues+partenaires.+Der+unterricht+zweier+partnersprachen.+Actes+du+congr%C3%A8s+de+tours+Vol+I.+Gunter+Na&ots=XPlbrORvSM&sig=n6ZEhbA1fXQjJh58CgngFCBTafQ#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=mwpMxILOAJMC&oi=fnd&pg=PA115&dq=Jean+%E2%80%93Paul+Confais+et+Klaus+Vogel+L%E2%80%99erreur+en+cours+de+langue+p115-131+(1996)+Mich%C3%A8le+Letzelter+et+France+Joseph+Meibner+:+l%E2%80%99enseignement+de+deux+langues+partenaires.+Der+unterricht+zweier+partnersprachen.+Actes+du+congr%C3%A8s+de+tours+Vol+I.+Gunter+Na&ots=XPlbrORvSM&sig=n6ZEhbA1fXQjJh58CgngFCBTafQ#v=onepage&q&f=false)
- Courtyllon, J. (2001). La mise en œuvre de la « grammaire du sens » dans l'approche communicative. Analyse de grammaire et de manuels. *Études de linguistique appliquée*, 2(122), 153–164. Récupéré le 5 octobre 2016 de www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-153.htm
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. : qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (3^e ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

- Cuq, J.-P. (1991). *Le français, langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*. Paris, France : Hachette.
- Cuq, J.-P. et Davin-Chnane, F. (2007). Français langue seconde : un concept victime de son succès ? Dans Verdelhan-Bourgade (dir.), *Le français langue seconde : Un concept et des pratiques en évolution* (chap. 1, p. 11–28). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi: 10.3917/dbu.verde.2007.01.0011
- Curry, D. (1997). *Factors affecting the perceived transfer of learning of child protection social workers* (Thèse de doctorat). Kent State University, Ohio.
- Curry, D. (2001). Evaluating transfer of learning in human services. *Journal of Child and Youth Care Work*, (15-16), 155–170.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/31614733_Intrinsic_motivation_EL_Deci
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Denis, D. (2016). Entre vouloir et pouvoir : une perspective ergonomique de la problématique du transfert des apprentissages. Dans M. Lauzier et D. Denis (dir.), *Accroître le transfert des apprentissages. Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (p. 263–291). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Devos, C. et Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature. *Savoir*, (12), 9–46.
- Dunberry, A. et Péchard, C. (2007). L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives. *CIRDEP*, 27–32. Repéré à https://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHE_T3_Dunberry_Pechard.pdf

- Ellington, J. K., Surface, E. A., Blume, B. D. et Wilson, M. A. (2015). Foreign language training transfer: Individual and contextual predictors of skill maintenance and generalization. American Psychological Association. *Military Psychology*, 27(1), 36–51. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1037/mil0000064>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Ferretti, J. (2016, janvier). *Le Québec rate sa cible. Les efforts du Québec en matière de francisation et d'intégration des immigrants : un portrait*. Rapport de recherche de l'IRÉC. Institut de recherche en économie contemporaine.
- Ford, K. et Schmidt, A. (2003). Learning within a learner control of training environment: The interactive effects of goal orientation and metacognitive instruction on learning outcomes. *Personnel Psychology*, 56(2), 405–420.
- Ford, K. et Weissbein, D. A. (1997). Transfer of training: An updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22–41.
- Frenay, M. et Bédard, D. (2011). Le transfert des apprentissages. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre* (p. 125–137). Presses universitaires de France.
- Galand, B., Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue - t -il ? D'où vient -il ? Comment intervenir ? *Savoirs, Hors-série*, 91–116.
- Gaudine, A. P. et Saks, A. M. (2004). A longitudinal quasi-experiment on the effects of posttraining transfer interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 57–76.
- Gaudreau, N. (2013). Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire au collégial. *Pédagogie collégiale*, 26 (3), 17–20.
- Germain, C., Netten, J. et Séguin, S. (2004). L'évaluation de la production écrite en français intensif : critères et résultats. Dans J. Netten et C. Germain (dir.), *Le français intensif au Canada-intensive french in Canada*, *Revue canadienne des langues vivantes*, 60(3), 333–353. Repéré à http://www.mmecarr.ca/ICF/ICF_PDFs/Evaluat%20ecrite.pdf

- Gilbert, A., LeTouzé, S., Thériault, J. Y. et Landry, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone. Rapport final de la recherche*. Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (Université d'Ottawa). Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Goldstein, I. L. (1980). Formation dans les organisations de travail. *Annual Review of Psychology*, 31(10), 229–272.
- Grefford, M. (2011). *Étude de cas sur la motivation en milieu scolaire : Analyse au regard de la théorie de l'autodétermination. Rapport d'activités dirigées*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Haccoun, R. R. (2016). Préface. Dans M. Lauzier et D. Denis (dir.), *Accroître le transfert des apprentissages. Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (p. vii–xii). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5–21.
- Holton, E. F., Bates, R. A. et Ruona, E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333–360.
- Hutchins, H. M. et Leberman, S. (2015). Transfer of learning. Dans R. F. Poell, T. S. Rocco et G. L. Roth (dir.), *The Routledge Companion to Human Resource Development* (p. 329–339). London, New York: Routledge.
- Jacot, A., Raemdonck, I. et Frenay, M. (2016). Formation obligatoire et transfert des apprentissages. Dans M. Lauzier et D. Denis, *Accroître le transfert des apprentissages. Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (p. 104–128). Presses de l'Université du Québec.
- Jeanrie, C. (1997). La mesure du sentiment d'efficacité personnelle : outils et principes d'élaboration. *Mesure et évaluation en éducation*, (19), 41–68.

- Kaufman, R. et English, F. W. (1979). *Needs assessment: Concept and application*. New Jersey: Educational Technology publications Englewood Cliffs. Repéré à https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=cs03lJIo0SQC&oi=fnd&pg=PR5&dq=kaufman+et+english+1979&ots=kJrBNcK42c&sig=Owoy_Jym51jkK-VEEcElw1Eoygg#v=onepage&q=kaufman%20et%20english%201979&f=false
- Kirkpatrick, J. D. et Kayser-Kirkpatrick, W. (2016). *Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation*. Association for Talent Development.
- Knowles, M., Holton, E. F. et Swanson, R. A. (2012). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (7^e éd.). New York: Routledge.
- Kraiger, K., Ford, J. K. et Salas, E. (1993). Application of cognitive skill-based and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 311–328.
- Larouche, G. (2006). *L'encadrement post-formation et le transfert des apprentissages en milieu de travail en contexte de coopération internationale* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal. Repéré à papyrus au <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6807/these.pdf>
- Laufer, B. et Rozovski, R. B. (2011). Incidental vocabulary learning: The effect of task type, word occurrence and their combination. *Language Teaching Research*, 15(4), 391–411.
- Lauzier, M., Annabi, D., Mercier, G. et Des Rochers, D. (2016). Mieux prédire le transfert des apprentissages : mesurer ce qui compte vraiment. Dans M. Lauzier, M. et D. Denis (dir.), *Accroître le transfert des apprentissages. Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (p. 341–374). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lyster, R. (1987). Speaking immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 43(4), 701–717.
- Mandin, L. (2010). Portfolio langagier : Les finissants des programmes d'immersion se révèlent. *Revue canadienne de linguistique appliquée, Winter* (Special Issue), 104–119. Repéré le 17 juillet 2016 à <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19932/21804>

- Martin, H. J. (2010). Workplace climate and peer support as determinants of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 87–104.
- Mckeough, A. et Lupart, J. et Marini, A. (1995). *Teaching for transfer*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Meirieu, P. (1996). *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?* Repéré à <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1998). *Cadre de référence : Le transfert des apprentissages en alphabétisation*. Direction de la formation générale des Adultes (DFGA) et Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA). Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs42121>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MÉES). (2004). *Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissages, Alphabétisation, présecondaire et secondaire*. Québec : Auteur. Accessible au <http://www.education.gouv.qc.ca/organismes-communautaires/organismes-communautaires/alphabetisation/coffret-de-materiel-andragogique/>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). (2007). Dossier Être complémentaire pour mieux accompagner les élèves. *Vie pédagogique*, (142). Repéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22574>
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec (MIDI). (2015). *Programme d'intégration linguistique pour les immigrants*. Accessible au <http://www4.gouv.qc.ca/FR/Portail/Citoyens/Evenements/immigrer-au-quebec/Pages/apprentissage-francais-langue-seconde.aspx>
- Monteil, J. M. (1987). À propos du conflit socio-cognitif : d'une heuristique fondamentale à une possible opérationnalisation. Dans J.-L. Beauvois, R.-V. Joule et J.-M. Monteil (dir.), *Perspectives cognitives et conduites sociales, I. Théories implicites et conflits cognitifs* (p. 199–210). Paris : PUF.
- Noe, R. A. (1986). Trainee attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11(4), 736–749. Repéré le 25 mai 2016 de <http://amr.aom.org/content/11/4/736.short>

- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching language in context* (3^e éd). Toronto : Heinle & Heinle.
- Ouellet, S. (2016). Grandeur et misère du rôle du formateur dans le processus de transfert : le cas d'une formation à la découpe de viande. Dans M. Lauzier et D. Denis (dir.), *Accroître le transfert des apprentissages. Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences*. Presses de l'Université du Québec.
- Peguret, M. (2014). Une approche pédagogique d'enseignement du français langue seconde ajustée aux étudiants venant des programmes d'immersion. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 17(1), 2.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Pagé, M, Carpentier, A et Olivier, C-E. (2014). L'usage du français et de l'anglais par les Québécois dans les interactions publiques, Portrait de 2010. Conseil supérieur de la langue française.
<http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf328/f328.pdf>
- Presseau, A. (1998). *Le transfert des connaissances en mathématique chez des élèves de première secondaire : le rôle des interventions et des interactions sociales*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal.
- Rivard, P. et Lauzier, M. (2013). *La gestion de la formation et du développement des ressources humaines. Pour préserver et accroître le capital de compétence de l'organisation* (2^e éd). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Treating problems of academic status. Dans J. Berger et M. Zelditch, Jr. (dir.), *Status, Rewards, and Influence* (p. 445–470). San Francisco : Jossey-Bass.
- Rouiller, J. Z. et Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4(4), 377–390. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1002/hrdq.3920040408>
- Roussel, J. F. (2007). *Étude de l'impact de pratiques pédagogiques et de facteurs environnementaux sur le transfert éloigné des apprentissages dans le contexte de formation en entreprise* (Thèse de doctorat). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

- Roussel, J. F. (2011). *Gérer la formation : viser le transfert*. Montréal : Guérin.
- Roussel, J. F. (2016). Transfert éloigné des apprentissages : une perspective adaptative qui met en lumière le rôle primordial de l'apprenant. Dans M. Lauzier, M et D. Denis (dir.), *Accroître le transfert des apprentissages. Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (p. 41–64). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sanaoui, R. (2002). *La recherche universitaire en immersion française au Canada : 1995-2002*. York University, ON : Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI). Repéré à <http://www.acpi.ca/documents/repertoire.pdf>
- Santos, A, et Stuart, M. (2003). Employee perceptions and their influence on training effectiveness. *Human Resource Management journal*, 13(1), 27–45. Repéré à <https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.2003.tb00082.x>
- Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. Université Adnan Menderes, Aydın, Turquie. *Synergies Turquie*, (8), 13–28. <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>
- Schoeb, G., Courcy, F. et Lauzier, M. (2016). Soutien du superviseur immédiat comme levier au transfert des apprentissages : vers un portrait méta-analytique de ses effets directs et indirects. Dans M. Lauzier et D. Denis (dir.), *Accroître le transfert des apprentissages. Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences*. Presses de l'Université du Québec.
- Service des programmes d'études du Canada. (2015, novembre). L'approche actionnelle. *Prologue*, 11. https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2015/11/Prologue-FRE_Nov_2015_Web.pdf
- Smith-Jentsch, K. A., Jentsch, F. G., Payne, S. C. et Salas, E. (1996). Can pretraining experiences explain individual experiences in learning. *Journal of Applied Psychology*, 81(1), 110–116.
- Solar, C., Solar-Pelletier, L. et Solar-Pelletier, M. (2006). *Douze ans de recherche en alphabétisation des adultes en français au Canada : 1994-2005*. Montréal, QC : Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF). Repéré à http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/douze_ans/douze_ans.pdf

- St-Laurent, N. et El-Geledi, S. (2011). *L'intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal*. Conseil supérieur de la langue française.
- Swain, M. et Lapkin, S. (1989). Canadian immersion and adult second language learning: What's the connection? *Modern Language Journal*, 73(2), 150–159.
- Tammivaara, J. S. (1982). The effects of task structure on beliefs: About competence and participation in small groups. *Sociology of education*, 55(4), 212–222.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions logiques.
Repéré à <https://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n2/009941ar.pdf>
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). *Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances*. Repéré à <http://w4.uqo.ca/moreau/documents/Tardif1996.pdf>
- Tarone, E. et Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 79(ii), 166–178.
- Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F. et Chan, D. W. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 692–709.
DOI : 10.1037/0021-9010.90.4.692
- Tonev, R. (2010). *L'arrivée massive des immigrants adultes au Québec et l'enseignement du français langue seconde* (Mémoire de maîtrise). Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Toupin, L. (1995). *De la formation au métier - savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris, France : ESF.
- Tracey, J. B. (1992). *The effect of organisational climate and culture on the transfer of training* (Thèse de doctorat). State University of New York, Albany.
- Tracey, J. B, Tannenbaum, S. I. et Kavanagh, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of applied psychology*, 80(2), 239–252.

- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherches qualitatives*, 5(Hors-série), 38–45. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/trudel.pdf
- Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. Dans R. J. Vallerand et E. E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 533–581). Laval, QC : Éditions études vivantes – Vigot. Repéré à <https://www.erudit.org/revue/rse/1994/v20/n2/031733ar.pdf>
- Van der Maren, J.-M. (1995). Méthodes de recherche pour l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), 3–220.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *Méthodes de recherche pour l'éducation : Éducation et formation. Fondements* (2^e éd.). Montréal : Les presses de l'Université de Montréal ; De Boeck Université.
- Waring, R. et Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 130–160.
- Weber, S. et Tardif, C. (1987). *What did she say? Meaning in a second language classroom*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED286353>
- Webster, P. (1986). Secondary Immersion: Parents Expectations and Reality. *Contact*, 3(3), 10–13.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (5^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage publication.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.