

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

FRANCISATION EN ENTREPRISE : PERCEPTIONS D'APPRENANTS ET D'ENSEIGNANTS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

À LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

MARILOU JETTÉ

MAI 2023

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.04-2020). 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

Tout d'abord, je prends quelques lignes pour exprimer ma gratitude envers la société québécoise qui, au prix de luttes historiques, permet à une femme, à une mère de famille, d'avoir des ambitions d'études supérieures et de les mener à bien. Notre connaissance du monde nous rappelle que ce privilège n'est pas banal.

Ce projet de mémoire, qui aura duré quelques trois années, marqué au fer par la pandémie, a été porté sur de nombreuses épaules bien au-delà des miennes. Le temps est maintenant venu de prendre cet espace pour offrir mes plus sincères remerciements.

Un grand merci à ceux qui ont soutenu ce projet d'écriture en facilitant la conciliation étude-famille : aux amis et à la famille qui prennent les enfants de temps en temps et parfois même souvent, au CSPE pour vos initiatives qui nous facilitent la vie, à la FSÉ, la Fondation de l'UQAM, la FUQ, l'ADEESE et l'AECSED pour le soutien financier et à l'organisme *Thèsez-vous* qui réinvente les études universitaires pour le mieux.

À mes collègues étudiants avec qui j'ai partagé le choc de la pandémie : je vous lève mon chapeau, nous avons bien travaillé dans les circonstances. Merci d'avoir accueilli mon univers familial lors des longues soirées en ligne, alors que mes enfants se sont bien amusées à vous faire des grimaces à l'écran. Vos sourires font désormais partie de leurs bons souvenirs de confinement et je vous en suis sincèrement reconnaissante.

Un merci tout particulier à ces compagnons de maîtrise qui m'ont aidée bien concrètement à toutes les étapes du parcours : Laura, Julie, Zeina, merci d'avoir partagé votre expérience de grande qualité. Antoine, Imane, Guy et Paola, merci d'avoir contribué au développement et à l'amélioration de mon projet.

À ceux aussi croisés en chemin et qui m'ont aidée à avancer : Marie-France Raymond-Dufour, merci pour ton intérêt, tes précieux conseils, ta bienveillance et tes démarches pour me donner un coup de pouce ; les conseillers pédagogiques, que je ne peux nommer, merci d'avoir reçu mon projet avec enthousiasme et d'en avoir assuré le relais.

Évidemment, cette recherche n'aurait pu être possible sans la généreuse participation, d'abord, d'enseignant.es passionné.es qui ont donné de leur temps pour répondre à mes questions et pour solliciter les apprenant.es, et ensuite d'apprenant.es qui ont accepté de participer avec un engagement remarquable. Votre participation exemplaire est à mes yeux une marque de respect pour le travail que je tentais d'accomplir et j'espère présenter aujourd'hui un texte à la hauteur de la confiance que vous m'avez témoignée.

Merci-issime à ma directrice en or : Valérie, tes qualités sont grandes et humaines. Elles ont su faire de notre collaboration un ensemble de moments bienveillants, inspirants, professionnels et sincèrement agréables. J'ai eu la chance de bénéficier de ton soutien indéfectible et de ta disponibilité sans faille. Mais, par-dessus tout, j'ai pu apprécier toute ta délicatesse au travail, en dépit d'une rigueur infatigable et d'une éthique exemplaire. Ce fut un honneur et un privilège de faire ce mémoire sous ta direction.

À mes proches, vous qui m'avez encouragée aveuglément, un merci infini. C'est sans aucun doute grâce à votre appui inconditionnel, et la foule de gestes significatifs le prouvant, si je goûte aujourd'hui à la fierté du travail accompli. Merci de vouloir le mieux pour moi.

À mon père, je te serai toujours reconnaissante de savoir donner des forces tant à ce que je fais qu'à ce que je suis. Tu es un artisan de mon courage et ma gratitude est profonde.

À ma mère, qui m'a tout montré du métier. Depuis l'enfance, alors que je te suivais dans tes classes, je t'ai observée enseigner avec la voix du cœur. Ces moments ont façonné ma vision du monde. Et jusqu'à ce jour, je te suis encore. Cette histoire est la trame de fond de ce travail.

Les filles, vous êtes fantastiques, je vous le dis tout le temps. Mais ce que je ne vous dis pas assez, c'est que c'est grâce à vous si j'ai envie de me dépasser. Je vous aime à l'infini, merci de m'aimer en retour.

Gontran, ce mémoire est le fruit de notre travail d'équipe. Merci tout intime d'être dans mon équipe et même, parfois, de partager mes longueurs d'onde. Je t'aime.

DÉDICACE

Avec émotion, c'est à ma mère que je dédie ce travail.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iv
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 L’immigration au Québec : un survol.....	3
1.1.1 Contextes socio-économique et linguistique particuliers au Québec.....	3
1.2 Intégration linguistique dans la sphère professionnelle	5
1.2.1 Francisation et emploi	6
1.2.2 Francisation en entreprise.....	7
1.3 Perceptions à l’égard de la francisation en entreprise.....	8
1.3.1 Analyse des besoins et utilité perçue	8
1.3.2 Conditions d’enseignement-apprentissage.....	9
1.4 Objectif général de recherche	10
1.5 Pertinence scientifique et sociale.....	10
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE	11
2.1 L’intégration.....	11
2.1.1 L’intégration linguistique.....	11
2.2 La francisation.....	12
2.2.1 La francisation en entreprise	13
2.3 L’ingénierie de formation au service de la francisation en entreprise.....	15
2.3.1 Première étape : la planification	16
2.3.2 Deuxième étape : la réalisation	19
2.3.3 Troisième étape : l’évaluation	21
2.4 Objectifs spécifiques de recherche.....	24
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	25

3.1	Type de recherche	25
3.2	Participants	26
3.2.1	Échantillonnage	26
3.2.2	Procédure de recrutement	27
3.2.3	Informations sociodémographiques concernant les participants.....	27
3.3	Instruments de collecte de données	29
3.3.1	Description des instruments.....	29
3.3.2	Validation des instruments.....	33
3.4	Déroulement de la collecte de données.....	35
3.5	Analyse des données	36
3.6	Considérations éthiques	38
3.7	Calendrier de réalisation.....	38
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		39
4.1	Volet apprenant.....	39
4.1.1	Profil des participants apprenants	39
4.1.2	Perceptions quant à l'utilité du cours sur l'intégration linguistique au travail.....	44
4.1.3	Perceptions des conditions d'enseignement-apprentissage	49
4.1.4	Satisfaction générale	57
4.2	Volet enseignant.....	61
4.2.1	Profil professionnel des participants enseignants.....	62
4.2.2	Perceptions quant à l'analyse des besoins	62
4.2.3	Perceptions des conditions d'enseignement-apprentissage	66
4.2.4	Satisfaction générale	72
Chapitre 5 DISCUSSION		78
4.3	Volet apprenant.....	78
4.3.1	Retour sur les profils des participants	78
4.3.2	Utilité perçue du cours	80
4.3.3	Perceptions des conditions d'enseignement-apprentissage	81
4.3.4	Satisfaction générale des apprenants	84
4.4	Volet enseignant.....	85
4.4.1	L'analyse des besoins langagiers en entreprise	85
4.4.2	Perceptions des conditions d'enseignement-apprentissage	89
4.4.3	Satisfaction générale des enseignants	93
4.5	Mise en commun des deux volets	94
CONCLUSION.....		97
ANNEXE A VOLET APPRENANT - INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES		102
ANNEXE B VOLET ENSEIGNANT - INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES.....		129

ANNEXE C MESSAGES DE RECRUTEMENT.....	130
ANNEXE D FORMULAIRES DE CONSENTEMENT.....	133
ANNEXE E EXEMPLES DE PROVENANCE DES QUESTIONS DU QUESTIONNAIRE EN LIGNE	142
ANNEXE F EXEMPLES DE CODAGE DES DONNÉES QUALITATIVES	143
ANNEXE G CERTIFICATS D'APPROBATION ÉTHIQUE.....	145
RÉFÉRENCES	147

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Démarche de l'ingénierie de la formation vue de manière circulaire (Robert, 2012)	16
--	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 : Résumé des données sociodémographiques des répondants du volet apprenant.....	28
Tableau 3.2 : Résumé des portraits professionnels des répondants du volet enseignant.....	29
Tableau 3.3 : Sections des instruments en lien avec les objectifs spécifiques de recherche.....	30
Tableau 3.4 : Calendrier de réalisation	38
Tableau 4.1 : Utilisation de la langue dans la vie publique.....	40
Tableau 4.2 : Importance du français à Montréal	41
Tableau 4.3 : Langue au travail	42
Tableau 4.4 : Compétences utiles au travail	43
Tableau 4.5 : Utilisation du français au travail.....	43
Tableau 4.6 : Utilité du cours pour des emplois futurs.....	44
Tableau 4.7 : Raisons pour participer au cours.....	45
Tableau 4.8 : Perceptions des objectifs principaux du cours.....	46
Tableau 4.9 : Utilité du cours pour le travail.....	47
Tableau 4.10 : Lien entre le cours et la confiance d'utiliser le français au travail avec les personnes suivantes :.....	49
Tableau 4.11 : Importance des cours de français accordée par les collègues et les employeurs selon les participants.....	50
Tableau 4.12 : Types d'encouragements de l'employeur perçus par les répondants.....	51
Tableau 4.13 : Commentaires sur la durée du cours	52
Tableau 4.14 : Suggestions – Matériel pédagogique	55
Tableau 4.15 : Éléments facilitant l'apprentissage dans le cours de français	57
Tableau 4.16 : Éléments les plus appréciés du cours de français.....	58
Tableau 4.17 : Éléments les moins appréciés du cours de français.....	59
Tableau 4.18 : Suggestions d'amélioration du cours	60

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CEPE	Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion
COFI	Centre d'orientation et de formation des immigrants
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
CSLF	Conseil supérieur de la langue française
FEL	Francisation en ligne
FLE	Français langue étrangère
FLS	Français langue seconde
IDQ	Institut du Québec
ISQ	Institut de la statistique du Québec
MCCI	Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (De 1981 à 1996)
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (De 2005 à 2014)
MIDI	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (De 2014 à 2019)
MIFI	Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (Depuis 2019)
MRCI	Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration (De 1996 à 2005)
MTESS	Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale
TIC	Technologies de l'information et de la communication

RÉSUMÉ

Au Québec, l'apprentissage du français est vu comme un facteur indispensable de l'intégration économique, sociale et culturelle. Réciproquement, les milieux de travail sont des lieux déterminants d'intégration linguistique. Le Québec offre actuellement des cours de francisation en entreprise qui viennent répondre à un besoin de flexibilité dans l'offre de cours pour les travailleurs qui désirent se franciser (MTESS, 2022), en plus de répondre aux besoins des entreprises qui font face à une tenace pénurie de main-d'œuvre (Cocolakis-Wormstall, 2018).

Nous en savons très peu sur ces formations : à notre connaissance, aucune donnée empirique n'a été colligée en lien avec des aspects didactiques de la francisation en entreprise, alors que plusieurs rapports font justement état du manque d'évaluation de ces programmes et de plusieurs enjeux qui y sont liés (Ferretti, 2016; IDQ, 2021). L'objectif général de notre étude consiste à mieux comprendre les perceptions des apprenants et des enseignants à l'égard de la francisation en entreprise, notamment en lien avec l'analyse des besoins, les perceptions d'utilité et les conditions d'enseignement-apprentissage.

Pour cette recherche de type exploratoire, une méthodologie mixte a été mise de l'avant avec un volet apprenant et un volet enseignant; les apprenants (n=70) ont répondu à un questionnaire en ligne alors que des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès des enseignants (n=5).

La mise en commun des résultats des deux groupes de participants nous indique que les perceptions sont généralement positives à l'égard de la francisation en entreprise bien qu'il existe des défis notables, notamment par rapport aux conditions d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, il ressort de notre étude que ce contexte de francisation est profondément marqué par l'hétérogénéité, tant pour ce qui est des caractéristiques des apprenants (âge, langue d'origine, scolarité, rythme d'apprentissage, intérêts, etc.) qu'en ce qui a trait aux besoins langagiers spécifiques de chacun (domaines d'expertise, fonctions professionnelles, langue de travail, etc.). Enfin, cette recherche offre des suggestions d'amélioration en réponse aux défis relevés, tels que perçus par les participants.

Mots clés : francisation, formations en milieu de travail, intégration linguistique

ABSTRACT

In Quebec, learning French is seen as an essential factor in economic, social and cultural integration. Conversely, workplaces are key places for linguistic integration. Quebec currently offers in-company francization courses that meet a need for flexibility in the offer of courses for workers who wish to learn French (MTESS, 2022), in addition to meeting the needs of companies facing a persistent labor shortage (Cocolakis-Wormstall, 2018).

We know very little about these training courses: to our knowledge, no empirical data has been collected in connection with the didactic aspects of francization in the workplace, whereas several reports precisely state the lack of evaluation of these programs and several related issues (Ferretti, 2016; IDQ, 2021). The general objective of our study is to better understand the perceptions of learners and teachers with regard to francization in the workplace, particularly in connection with the analysis of needs, perceptions of usefulness and teaching and learning conditions.

For this exploratory research, a mixed methodology was put forward with a learner component and a teacher component; learners (n=70) responded to an online questionnaire while semi-structured interviews were conducted with teachers (n=5).

Pooling the results of the two groups of participants indicates that perceptions are generally positive with regard to francization in the workplace, although there are notable challenges, particularly with respect to teaching and learning conditions. Moreover, our study shows that this context of francization is deeply marked by heterogeneity, both in terms of the characteristics of the learners (age, language of origin, schooling, pace of learning, interests, etc.) and with respect to the specific language needs of each (areas of expertise, professional functions, language of work, etc.). Finally, this research offers suggestions for improvement in response to the challenges faced, as perceived by the participants.

Keywords : francization, workplace training, linguistic integration

INTRODUCTION

Au Québec, société d'accueil de dizaines de milliers d'immigrants annuellement (ISQ, 2021b), l'apprentissage du français est vu comme un élément clé de l'intégration économique, sociale, culturelle et professionnelle. Ainsi, il existe des cours de francisation offerts dans les milieux de travail : la francisation en entreprise. Cette formule se veut une réponse à un besoin de francisation plus flexible pour les travailleurs en plus de répondre aux besoins des entreprises, alors que la province fait face à une tenace pénurie de main d'œuvre.

L'intérêt de cette recherche sur la francisation en entreprise réside dans la conjoncture actuelle de la société québécoise tandis que les débats sur les aménagements linguistiques, la langue de travail, l'immigration ou la langue française sont vifs. Pourtant, nous sommes peu au fait des enjeux didactiques inhérents à cette formule de francisation puisqu'à notre connaissance, aucune étude n'a encore ciblé des aspects didactiques de la francisation en entreprise spécifiquement dans notre contexte québécois.

Basée sur la démarche de l'ingénierie de formation, cette recherche vise à mieux comprendre les perceptions des apprenants et des enseignants à l'égard de la francisation en entreprise, notamment en lien avec l'analyse des besoins, les perceptions d'utilité du cours sur l'intégration linguistique et les conditions d'enseignement-apprentissage.

Le premier chapitre présente la problématique qui s'articule autour de l'importance du monde du travail comme lieu déterminant d'intégration linguistique, de la francisation en entreprise et ses défis, et des évaluations possibles de ces programmes de formation.

Le second chapitre porte sur les fondements théoriques sur lesquels cette recherche prend appui, dans la même séquence que l'ingénierie de formation, et qui ont guidé l'élaboration des instruments de recherche.

Dans le troisième chapitre, nous présentons les caractéristiques de l'approche méthodologique choisie avec les détails de la population à l'étude, les instruments et le déroulement de la recherche. Dans le but de mieux comprendre les perceptions de notre population, nous avons séparé notre échantillon entre les apprenants et les enseignants pour constituer deux volets distincts à cette étude : le volet apprenant et le volet enseignant.

Le quatrième chapitre permet de présenter les résultats de chaque volet. C'est au cinquième chapitre que nous discutons de ces résultats en lien avec nos objectifs de recherche et en regard du cadre théorique. À la fin du chapitre, les constats qui relèvent des volets apprenant et enseignant sont mis en commun pour mieux comprendre les perceptions des apprenants et des enseignants à l'égard de la francisation en entreprise.

En conclusion, à la lumière des résultats les plus saillants, des suggestions des participants et de l'état des connaissances actuelles, nous proposons certaines pistes d'amélioration de la francisation en entreprise. Nous exposons ensuite les limites qui ont façonné cette étude, pour finir avec quelques idées pour des recherches futures qui pourraient contribuer encore davantage à notre compréhension des enjeux inhérents au contexte de la francisation en entreprise.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous survolerons d'abord certains enjeux liés à l'immigration au Québec (1.1) pour ensuite exposer des éléments de l'intégration linguistique dans la sphère professionnelle des personnes immigrantes (1.2). Par la suite, nous aborderons la pertinence de s'interroger sur les perceptions par rapport à la francisation en entreprise (1.3), ce qui nous mènera à la présentation de notre objectif général de recherche (1.4). Nous concluons ce chapitre par la pertinence scientifique et sociale de notre étude (1.5).

1.1 L'immigration au Québec : un survol

Le Québec, terre d'accueil de milliers d'immigrants¹, reçoit environ 50 000 nouveaux arrivants chaque année (ISQ, 2021a). À titre d'exemple, de 2015 à 2019, une moyenne annuelle de 49 260 personnes immigrantes ont été admises au Québec (MIFI, 2020). Ce mouvement migratoire amène la province de Québec, et plus particulièrement la région de Montréal où se concentre 86% de l'immigration (Ferretti, 2016), à considérer sa diversité grandissante. Dans ce contexte, l'intégration des immigrants, considérée comme le fait de « devenir partie intégrante d'une collectivité » (MCCI, 1990, p. 50), se situe au cœur des défis contemporains du Québec et prend place dans des conjonctures socio-économique et linguistique qui lui sont particulières.

1.1.1 Contextes socio-économique et linguistique particuliers au Québec

La population du Québec fait face à un taux de dénatalité croissant et à un vieillissement de la population (ISQ, 2005 dans Harvey, 2016; Martel, 2015). En outre, le Québec est devant une tenace pénurie de main-d'œuvre où près de 40% des petites et moyennes entreprises peinent à embaucher de nouveaux employés (Cocolakis-Wormstall, 2018). Plusieurs secteurs de l'économie québécoise font état de cette pénurie (Lapierre-Vincent, 2005; IDQ, 2021) et comme beaucoup d'autres nations industrialisées, le Québec fait appel à l'immigration pour fournir un apport à l'essor économique (Martel, 2015). Toutefois, pour ce faire, il y a le besoin que les nouveaux arrivants intègrent rapidement le marché du travail. D'un autre côté, le

¹ Selon Statistique Canada, le terme immigrant désigne « une personne qui est, ou qui a déjà été, un immigrant reçu ou résident permanent. Il s'agit d'une personne à qui les autorités de l'immigration ont accordé le droit de résider au Canada en permanence » (Statistique Canada, 2022a).

français est la langue d'usage au Québec, donc la langue officielle du travail. Cette situation façonne l'intégration en emploi des immigrants allophones.

Enjeux de l'intégration en emploi des immigrants

Bien que l'immigration privilégiée par le Québec soit économique (57% des personnes immigrantes en 2018 ont été admises dans la catégorie de l'immigration économique), que ce sont majoritairement des immigrants qualifiés (82,7% de l'immigration économique en 2018) et de plus en plus hautement scolarisés, d'un âge moyen (53,9% des personnes admises entre 2014 et 2018 étaient âgées entre 25 et 44 ans) dans le but d'être le plus apte possible à s'intégrer au marché du travail rapidement (CSÉ, 2021), il semble difficile pour les immigrants de réaliser leurs projets professionnels et de travailler à la hauteur de leurs compétences (Martel, 2015). Par exemple, même si plusieurs d'entre eux ont été sélectionnés sur la base de leurs compétences professionnelles (CSÉ, 2021; Gagnon et Dion, 2018), les personnes immigrantes ont un taux de chômage supérieur à celui des personnes non-immigrantes (Gagnon et Dion, 2018; Posca, 2016), des revenus moins élevés (CEPE, 2014; Gagnon et Dion, 2018; Posca, 2016) et la surqualification en emploi est plus répandue au sein de cette population (MICC, 2013; Posca, 2016; Homsy et Scarfone, 2016). Cette situation nuit à leur pleine intégration en plus de nuire à l'équilibre socio-économique de l'ensemble de la société. L'intégration des immigrants au marché du travail est ainsi un défi commun pour la société québécoise et les nouveaux arrivants.

L'intégration des personnes issues de l'immigration à la société d'accueil est multidimensionnelle et touche à toutes les sphères de la vie. Parmi les raisons à considérer pour comprendre la difficile intégration professionnelle des travailleurs venus d'ailleurs, la méconnaissance du français est un obstacle qui touche plusieurs personnes immigrantes (Gagnon et Dion, 2018; St-Laurent et El-Geledi, 2011). D'autant plus que le monde du travail est en changement : les compétences linguistiques nécessaires au travail sont vastes, plus encore lorsque l'on vise un emploi qualifié (CSÉ, 2021), et sont même considérées par certains chercheurs comme aussi importantes que les compétences professionnelles elles-mêmes (Pandolfi *et al.*, 2016, dans Tandardini, 2020).

Le facteur linguistique

La situation linguistique du Québec est particulière en ce sens où le français est la langue majoritaire dans un pays bilingue qui a l'anglais comme langue de la majorité. Dans ce contexte, la protection de la vitalité du français et de son statut est une vive préoccupation sociale et politique au Québec.

Depuis les années 1970, la province a mis en place des aménagements linguistiques ayant pour but de faire du français la seule langue officielle du Québec, notamment par l'adoption de la Charte de la langue française, en 1977. La Charte stipule, entre autres, que le français est la langue commune au Québec, la langue d'enseignement et la langue habituelle et normale du travail (CSLF, 2005).

Dès lors, le français marque plusieurs sphères de la vie ici. Il est perçu comme important par les immigrants, voire essentiel, pour s'installer et participer à la société québécoise (Advanis Jolicœur, 2016; Amireault et Lussier, 2008). Sa connaissance joue un rôle incontournable et s'impose comme un élément majeur qui favorise l'intégration globale. Alors qu'à l'inverse, sa méconnaissance est vécue comme un véritable obstacle (Cuko et Amireault, 2020).

Le facteur linguistique contribue donc à expliquer certains défis liés à l'intégration socioprofessionnelle des personnes immigrantes au Québec (Gagnon et Dion, 2018) et c'est pourquoi nous portons notre regard sur l'intégration linguistique des immigrants en situation professionnelle, dans la région de Montréal.

1.2 Intégration linguistique dans la sphère professionnelle

S'intégrer à une nouvelle société est un processus complexe, multidimensionnel, dynamique, au caractère mutuel (Piché, 2004; Calinon, 2009) et dont les différentes dimensions sont liées entre elles (Calinon, 2013). Selon Amireault et Lussier (2008), « l'apprentissage du français par les immigrants constitue un moyen de participer activement à la vie professionnelle, sociale, politique et culturelle. Cet apprentissage est donc une porte d'entrée qui ouvre un horizon de possibilités aux nouveaux arrivants dans la société d'accueil » (p.11). Selon Calinon (2009), l'apprentissage du français est ainsi un « facteur d'intégration qui intervient au début du processus pour répondre aux besoins primaires de communication, il a un impact, à la fois, à moyen terme pour ce qui concerne l'intégration économique et à long terme, car il permet l'intégration sociale » (p. 329).

Pagé et Lamarre (2010) remarquent que les immigrants adultes qui ont entamé leur francisation continuent d'apprendre le français au travail, dans les rapports avec les francophones. Notamment,

l'apprentissage du français contribue à créer des réseaux de contacts et multiplie les perspectives sur le plan professionnel (Lebeau et Renaud, 2002). Comme quoi le monde du travail est un lieu déterminant d'intégration sociale et linguistique (CSLF, 2008; Lapierre-Vincent, 2005) et les effets sont réciproques : l'apprentissage du français favorise le travail et le travail favorise l'apprentissage du français.

1.2.1 Francisation et emploi

Avec la création, dès 1968, d'un ministère québécois de l'Immigration et la mise sur pied de Centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI), premiers espaces de francisation, le Québec prend l'engagement de franciser les immigrants, entre autres pour rehausser le profil du français auprès de l'ensemble de la main-d'œuvre québécoise (Ancil, 2007).

Depuis 2004, l'intégration économique, considérée alors comme déterminante pour l'intégration globale (Calinon, 2009, p. 96), est mise à l'avant-plan de la francisation si bien que l'emploi devient « le premier pôle d'intégration économique et sociale » aux yeux du Gouvernement du Québec (MRCI, 2004, p. 6, dans Calinon, 2009, p. 96).

Du côté du monde du travail, la question de la francisation des travailleurs est tout aussi majeure. D'après les entrevues réalisées par Blain *et al.* (2018b) auprès d'employeurs, la capacité des personnes immigrantes de s'exprimer en français est la problématique d'intégration la plus souvent citée. Même pour des postes non qualifiés, la question de la langue devient une question de sécurité au travail, mais aussi de dynamique d'équipe et de possibilité de perfectionnement en milieu de travail (Blain *et al.*, 2018b).

Défis de la francisation

Parmi les défis connus de la francisation, la conciliation d'une formation linguistique qui requiert du temps, car l'apprentissage d'une langue peut être long, avec le reste des obligations et responsabilités des personnes immigrantes, est vécue difficilement par bon nombre d'apprenants et leurs familles (CSÉ, 2021). Il apparaît que les nouveaux arrivants ont un grand besoin de flexibilité pour cet apprentissage, où leurs caractéristiques, leur situation de vie et leurs différents objectifs pourraient être pris en compte. À cet effet, l'Enquête sur les cheminements d'intégration au marché du travail des personnes immigrantes nouvellement arrivées (ECINA) a relevé que 30% des abandons au cours de français étaient dus au manque

de flexibilité des horaires et à l'intensité de la formation à temps plein (Advanis Jolicœur, 2016). Ces éléments contribuent à rendre la francisation mal adaptée à la réalité des travailleurs, du monde du travail et des employeurs (CSÉ, 2021) qui démontreraient, par ailleurs, peu d'engagement face à la francisation (Ministère du Travail, 2019, dans CSÉ, 2021).

1.2.2 Francisation en entreprise

Afin d'assurer un meilleur arrimage entre la formation linguistique et le marché du travail, il existe, au Québec, des cours de francisation en entreprise qui visent à « favoriser l'intégration et le maintien en emploi des personnes ne maîtrisant pas suffisamment la langue française » (Emploi-Québec, 2020; MTESS, 2022). La francisation en entreprise suit le référentiel commun en francisation du Québec², mais n'a pas de programme pédagogique spécifique à son contexte et la formule mise de l'avant est celle de la formation sur mesure en entreprise (CSPI, 2020; Services Québec, 2022).

Dans le but de privilégier la flexibilité, cette formation veut répondre au besoin d'intégration linguistique des personnes qui occupent déjà un emploi (Gagnon et Dion, 2018) et prend la forme de cours sur mesure, modulés selon l'entreprise, le nombre de participants, l'horaire des employés et les objectifs des apprenants. Ainsi, les cours se déroulent sur le lieu de travail, souvent en petits groupes et selon les disponibilités des employés (sur les heures de travail, le midi, le soir, etc.). Les formations sont en lien avec leurs objectifs d'apprentissage du français et selon les différents contextes dans lesquels ils utilisent la langue. Cette formule se veut propice à l'apprentissage de compétences linguistiques relatives au domaine d'emploi (Gagnon et Dion, 2018; Duval Couatil, 2005) et présente le double avantage de permettre de concilier différentes situations de vie à la vie professionnelle et aux apprentissages, et de le faire dans un lieu d'acquisition de la langue, où les gens créent des réseaux dans un environnement francophone, où le contact avec la langue est soutenu et où les occasions d'apprentissage informel, de pratique et de consolidation de la langue par des interactions variées sont riches (Blain *et al.*, 2018a).

Défis de la francisation en entreprise

² Ce référentiel est constitué de deux documents : l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes (2011) et le Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec (2011). Ces deux documents de référence « servent de norme commune au Québec pour l'évaluation des compétences langagières et l'enseignement du français aux personnes immigrantes scolarisées » (MIFI, 2019).

Toutefois, l'organisation de la francisation au Québec n'offre pas toujours des conditions optimales pour l'engagement et pour les apprentissages. D'abord, la composition des groupes d'apprenants adultes est connue pour être extrêmement hétérogène (âge, niveau de français, littératie, besoins et objectifs, origines culturelles, etc.). Par exemple, les personnes immigrantes arrivent avec un bagage éducatif très varié, ayant eu des parcours scolaires distincts dans des systèmes éducatifs différents. D'autre part, les cours offerts ne sont souvent pas suffisants (durée, niveaux atteints, manque d'opportunités de pratique en dehors de la classe) pour atteindre un niveau de maîtrise de la langue assez élevé pour permettre aux employés d'intégrer un emploi à la hauteur de leurs qualifications. À ce sujet, Gagnon et Dion (2018) notent un décalage entre les formations offertes et l'importance du français écrit dans la vie professionnelle, entre autres. À cela s'ajoutent des conditions externes comme les demandes et contraintes des entreprises ainsi que la prise en compte du contexte organisationnel dans lequel les formations prennent place qui impactent grandement l'ensemble de la formation offerte.

1.3 Perceptions à l'égard de la francisation en entreprise

Comme le souligne Ferretti (2016), il est difficile de trouver des études approfondies sur l'impact des formations en francisation de manière générale. En ce sens, la prise de mesures « fortes » par le Gouvernement du Québec pour évaluer les programmes de francisation est recommandée (Ferretti, 2016, p.60). Plus particulièrement, il existe peu d'écrits sur les formations linguistiques en entreprise (Duval-Couetil, 2005), peu de données sur les programmes en milieu de travail et il serait essentiel d'accroître les évaluations de ces programmes, selon l'Institut du Québec (2021). Surtout, aucune donnée empirique, à notre connaissance, n'a été colligée en regard à des perspectives didactiques concernant l'expérience d'enseignement-apprentissage de la francisation en entreprise au Québec.

Dans le cadre de cette recherche, nous portons notre regard sur les perceptions à l'égard de la francisation en entreprise et, plus particulièrement, par rapport à l'analyse des besoins et à la perception d'utilité des cours sur l'intégration linguistique ainsi qu'aux conditions d'enseignement-apprentissage, qui constituent les aspects que nous ciblons précisément dans ce contexte de formation.

1.3.1 Analyse des besoins et utilité perçue

Dans l'optique d'un cours sur mesure, on attend de la francisation en entreprise qu'elle offre des formations linguistiques centrées sur les besoins langagiers des employés-apprenants et adaptées au

secteur d'activité de l'entreprise (Services Québec, 2022). Pour ce faire, une évaluation diagnostique individuelle de chacun des participants doit être conduite préalablement au début de la formation. À la suite de cette évaluation, l'identification des objectifs de la formation revient à l'enseignant.

Déjà, l'analyse des besoins langagiers dans le cadre de la francisation est reconnue pour être un défi de taille; l'hétérogénéité qui caractérise les groupes d'apprenants adultes en francisation, et la grande diversité de besoins langagiers qu'ils ont, a été largement documentée (Ferretti, 2016; Hichri, 2019; Grunhage-Monetti *et al.*, 2003; Adami, 2012). En entreprise, cette tâche représente un double défi. Les besoins langagiers auxquels doit répondre la formation demandent à être contextualisés aux activités d'emploi et au contexte organisationnel de l'entreprise (Adami, 2012; Grunhage-Monetti *et al.*, 2003). De plus, les besoins langagiers au travail sont particulièrement étendus; considérant l'évolution constante des communications dans l'organisation du travail, les travailleurs nécessitent de plus en plus de compétences en communication orale et écrite (Grunhage-Monetti *et al.*, 2003).

Parmi bon nombre d'éléments censés favoriser les apprentissages d'une langue seconde ou étrangère, notons, par ailleurs, la motivation de l'apprenant, que l'on sait influencée par la perception d'utilité qu'il aura de la formation linguistique (Jacot *et al.*, 2016; Longpré, 2015; Jelakovic, 2014; Casper et Morgan, 2000), ou ce que Bogaards appelle la satisfaction des besoins (1988, dans Jelakovic, 2014). Pour qu'une formation soit perçue comme utile, l'analyse des besoins est déterminante et pour cette raison, se place en tête du processus d'ingénierie de formation (Hichri, 2019; Doray *et al.*, 2016). Nous expliciterons le processus d'ingénierie de formation dans le chapitre suivant.

1.3.2 Conditions d'enseignement-apprentissage

D'après les principes andragogiques, un adulte apprend mieux si la formation est en relation directe avec son quotidien et conçue selon des situations réelles, si elle répond à ses besoins et ses intérêts en tenant compte de son expérience et si elle a lieu dans des conditions favorables (Rivard, 2007), si la planification de la formation est mutuelle et que le climat est participatif (Courau, 1993). Ces principes nous amènent à tourner notre regard vers les conditions entourant les formations de francisation en entreprise.

Des recherches précédentes en formation continue en entreprise relèvent que certaines conditions à la formation peuvent avoir un impact sur les apprentissages et sont particulières au domaine des formations dans les milieux de travail : parmi d'autres, le fait d'avoir des occasions d'utiliser le contenu de la formation

au travail et le soutien du supérieur hiérarchique sont connus pour être des conditions déterminantes pour les apprentissages (Duval-Couetil, 2005; Hichri, 2019; Burke et Hutchins, 2007; Annabi, 2014; Blouin, 2000).

1.4 Objectif général de recherche

À la lumière de ce qui précède, alors que l'apprentissage du français au Québec est vu comme un élément clé d'intégration, que les milieux de travail sont, pour leur part, des lieux déterminants d'apprentissage et d'intégration, mais que la francisation en entreprise présente plusieurs défis, nous proposons de porter un premier regard sur l'ensemble du processus, tant avant, pendant, qu'après ces formations, ainsi que sur l'environnement dans lequel elles s'inscrivent, en tentant de mieux comprendre les perceptions des principaux acteurs, c'est-à-dire les apprenants et les enseignants de francisation en entreprise, notamment en ce qui a trait à l'analyse des besoins et l'utilité perçue de la formation sur l'intégration linguistique ainsi qu'en rapport aux conditions d'enseignement-apprentissage.

Comme la francisation en entreprise n'a pas fait l'objet d'études, à notre connaissance, par rapport à ses aspects didactiques, cette étude exploratoire poursuit l'objectif général de **mieux comprendre les perceptions des apprenants et des enseignants à l'égard de la francisation en entreprise.**

1.5 Pertinence scientifique et sociale

Comme nous n'avons pu recenser d'études dans le domaine de la didactique des langues sur la francisation en entreprise au Québec, nous connaissons mal les perceptions des apprenants et des enseignants à l'égard de ces formations et croyons qu'il est pertinent de participer au développement de ce domaine de recherche dans le contexte actuel du Québec, vu la conjoncture socio-économique, et étant donné l'existence de telles formations dispensées partout au Québec. Cette étude permettra, nous l'espérons, de faire avancer la recherche dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du français langue seconde pour les immigrants adultes au Québec en recueillant des données exploratoires qui apporteront un éclairage sur les enjeux de la francisation en entreprise. Nous tenterons alors de dégager des pistes d'interventions pour outiller les acteurs en présence dans l'amélioration de l'offre de la francisation en entreprise.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, il sera d'abord question des notions d'intégration et d'intégration linguistique (2.1). Puis, nous définirons brièvement la francisation et, surtout, la francisation en entreprise au Québec (2.2). Ensuite, nous détaillerons certains éléments des trois phases de l'ingénierie de formation (2.3). D'abord, nous verrons l'étape de la planification (2.3.1) avec l'analyse des besoins, puis la réalisation de la formation (2.3.2) selon les conditions d'enseignement-apprentissage et, enfin, l'évaluation (2.3.3) en passant par la perception d'utilité. Nous concluons avec nos objectifs spécifiques de recherche (2.4).

2.1 L'intégration

Nombreux sont les auteurs qui se sont penchés sur la définition du concept d'intégration, et d'en dresser un portrait pourrait faire l'objet d'une étude entière. Nous nous voyons obligée de nous restreindre à une définition plus synthétisée, allant directement à ce qui nous semble le plus pertinent pour répondre à notre objectif général de recherche qui est de **mieux comprendre les perceptions des apprenants et des enseignants à l'égard de la francisation en entreprise.**

Pour Amireault et Lussier (2008), l'intégration des immigrants à la société québécoise est un défi interculturel qui interpelle l'ensemble de la population. Selon les auteures, il est nécessaire d'offrir aux immigrants les moyens de devenir membres à part entière de la société. Au-delà du fait de « devenir partie intégrante d'une collectivité » comme l'énonce le MCCI (1990, p. 50), l'intégration est aussi déclinée par Calinon (2009) en dimensions sociales, culturelles et politiques qui sont liées entre elles. Le processus d'intégration prendrait consistance tout au long de la vie, sans avoir de fin (Calinon, 2009). La complexité du processus d'intégration résiderait dans la combinaison holistique et singulière de ses différentes dimensions, comme le présente Piché (2004). Le résultat de ce processus variera aussi selon les individus. Nous retenons, dans le cadre de cette étude, que l'intégration est un processus complexe, continu et partagé, composé de plusieurs dimensions qui s'influencent entre elles et par lequel une personne ou un groupe vient à faire partie intégrante d'une collectivité, influençant en retour sa composition.

2.1.1 L'intégration linguistique

Allant plus loin que Lapierre-Vincent (2004), qui définit l'intégration linguistique comme la « capacité d'utiliser la langue de la société d'accueil dans la sphère publique » (p.2) et dans la perspective de l'influence réciproque des différentes dimensions de l'intégration, l'intégration linguistique est vue par

Calinon (2009) comme un outil facilitant le processus global d'intégration. Plusieurs auteurs vont dans un sens similaire et voient l'intégration linguistique comme un facteur incontournable de l'intégration sociale, économique (Piché et Frenette, 2001; Pagé et Lamarre, 2010) et culturelle (Amireault, 2007; Calinon, 2009).

Par contre, Calinon (2013) et Monnier (1993) soulignent que la maîtrise de la langue ne garantit pas son usage. Encore moins dans le contexte sociolinguistique particulier du Québec, notamment dans la région de Montréal où l'anglais occupe une place importante. Par ailleurs, Presnukhina (2011) voit le reflet de l'intégration linguistique dans le choix de la langue de travail pour les immigrants, dans ce contexte linguistique singulier.

L'intégration linguistique en situation professionnelle

L'intégration professionnelle, définie comme le fait d'accéder au marché du travail par l'obtention d'un emploi (Carrier-Giasson, 2017; Calinon, 2009), ne garantit pas l'intégration linguistique, même si l'une favorise l'autre et vice-versa. Dans le processus d'intégration globale, l'apprentissage du français se poursuit dans les différentes sphères de la vie, dont celle du travail. Dans le cadre de cette étude, ce n'est donc pas un regard sur l'intégration professionnelle qui est posé, mais bien sur l'intégration linguistique dans la sphère professionnelle.

2.2 La francisation

La francisation est un terme utilisé au Québec qui fait référence à l'action gouvernementale en matière de services d'apprentissage du français et plus précisément aux cours de français langue seconde pour immigrants, qui incluent une initiation à la culture québécoise dans un objectif d'intégration. Elle est considérée comme un « processus par lequel une personne non francophone apprend et adopte le français comme langue d'usage normal et habituel dans différents domaines de la vie sociale » (MIFI, 2022, p.5).

Dans ce sens, la francisation est conçue selon l'idée que l'apprentissage de la langue de la société d'accueil est indissociable du milieu social dans lequel il prend place (Adami, 2012). Calinon (2015) définit la francisation comme des « programmes de formation linguistique pour immigrants et la volonté politique de « franciser le Québec » et de faire du français la langue d'usage public » (p. 123). Pour Calinon (2009), les cours de francisation au Québec visent à « apporter une compétence linguistique fonctionnelle en

français et des connaissances culturelles grâce auxquelles les immigrants pourront comprendre leur société d'accueil » (p. 1).

Le programme d'études de francisation actuel se base sur les besoins particuliers des adultes immigrants allophones (ou jeunes de plus de 16 ans) dans le but de développer leurs compétences en français et de favoriser leur intégration à la société québécoise (MELS, 2015). Selon le Gouvernement du Québec, la francisation vise à permettre « aux adultes pour lesquels la langue française n'est pas la langue maternelle de développer les habiletés de base en français oral et écrit, facilitant, pour certains d'entre eux, leur intégration dans la collectivité québécoise tout en préparant leur passage à des études subséquentes ou au marché du travail. » (MELS, 2015, p. 1).

Les objectifs gouvernementaux en matière de francisation se sont transformés au fil du temps et les recherches de Couture (2019) ont relevé un changement de cap depuis les années 1960, où une « première francisation » avait comme objectif de « rendre la personne immigrante apte à poursuivre son apprentissage (du français) par elle-même » (p. 9) à une francisation axée sur l'accès à l'emploi qui traduit une « conception de l'immigration envisagée comme de la main d'œuvre » (p. 26). Selon Couture (2019), l'offre de francisation au Québec est ainsi surtout devenue « un moyen pour accéder à un emploi et pour cheminer dans la sphère du travail au-delà de la dimension éducative et de l'intégration sociale de la personne immigrante » (p. 26).

2.2.1 La francisation en entreprise

L'offre de francisation au Québec est variée et dans le sens de ce que nous avons vu dans la section précédente, plusieurs initiatives existent quant à la francisation en milieu de travail où différentes formations sont proposées par des instances publiques et privées. La présente étude s'en tient à ce que l'on appelle la francisation en entreprise, initiative du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS, 2022).

Ces formations sont dispensées par les services aux entreprises ou les bureaux de la formation continue des centres de services scolaires ou des cégeps (Services Québec, 2022) et sont subventionnées par le gouvernement du Québec dans le cadre de la mesure *Soutien régionalisé aux entreprises* du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre à raison d'un maximum de 100 heures de formation par année (MTESS, 2022).

La francisation en entreprise n'a pas de programme pédagogique spécifique à son contexte; la formule mise de l'avant est celle de la formation sur mesure en entreprise (Services Québec, 2022). Les formations sur mesure en entreprise ont pour objectif de répondre aux besoins des personnes apprenantes dans leur contexte professionnel, mais aussi aux besoins des entreprises. Elles répondent donc à la demande des entreprises, mais s'adressent aux travailleurs. Cette formule privilégie la flexibilité tant dans le contenu que dans l'organisation du cours. Les formations sont planifiées et construites après une analyse de besoins et des objectifs spécifiques prioritaires, selon les enjeux de l'entreprise et les compétences des apprenants (Doray *et al.*, 2016), à la différence du programme de francisation du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) qui, lui, vise à répondre spécifiquement aux besoins des apprenants selon une progression des apprentissages et qui comporte des éléments pour favoriser l'intégration socio-culturelle des personnes immigrantes (MIFI, 2019). La francisation en entreprise est ainsi une formation sur mesure pour les travailleurs qui s'inspire de la francisation du MIFI par ses objectifs d'intégration (MTESS, 2022) et qui existe en réponse aux enjeux sociaux et aux priorités gouvernementales énoncés dans la problématique de l'étude (chapitre 1).

Les principes andragogiques au cœur de la francisation des adultes

Comme la francisation en entreprise s'adresse exclusivement aux adultes, nous proposons ici un survol des principes andragogiques synthétisés par Rivard (2007). D'après cet auteur, ces principes, au nombre de cinq, suggèrent : (1) que la formation destinée aux adultes réponde aux besoins et aux intérêts de l'apprenant, (2) que les activités de formation soient conçues autour de situations réelles, (3) qu'elles prennent en compte l'expérience de l'apprenant, (4) que la formation ait lieu dans un climat de collaboration et, finalement, (5) que le formateur s'appuie sur la diversité de son groupe (parcours divers des apprenants, différences d'origines, de styles d'apprentissage, de motivation ou de besoins, etc.) pour adapter les activités de formation.

Le rappel des principes andragogiques nous permet de comprendre que l'adulte apprend mieux s'il joue un rôle actif dans l'élaboration de l'activité de formation, par la considération de ses spécificités individuelles (ses connaissances antérieures, sa culture, son parcours, ses expériences, etc.), mais aussi lorsque la formation sert à le rapprocher de ses buts, dans le respect de ses valeurs et de ses besoins.

Pour ce qui est des conditions entourant l'apprentissage, il est du rôle du formateur d'établir un climat propice aux apprentissages; où l'on retrouve du respect mutuel, où l'expérience de l'apprenant est utilisée

dans le processus d'apprentissage, où les apprenants ressentent le besoin d'apprendre et où ils ont le sentiment de se rapprocher de leurs buts (Knowles, 1980). En ce sens, les formations linguistiques s'adressant aux adultes devraient se centrer sur l'apprenant en tant qu'acteur principal de son apprentissage et sur des conditions d'enseignement-apprentissage qui établissent un climat propice aux apprentissages.

L'approche centrée sur l'apprenant

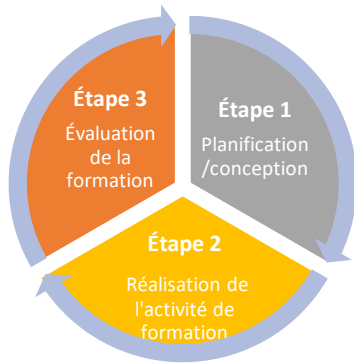
Selon l'approche centrée sur l'apprenant, les besoins, les attentes et les motivations de l'apprenant, en plus de ses attitudes et de ses représentations, peuvent influencer les apprentissages (Jelakovic, 2014). Ces éléments, complexes et dynamiques, sont incontournables vu leur impact sur les apprentissages et sont donc pris en compte dans la didactique contemporaine des langues où l'apprenant devient l'acteur principal de son apprentissage (Jelakovic, 2014). L'approche centrée sur l'apprenant demande, entre autres, de définir les objectifs et les méthodes d'apprentissage qui découleront d'un processus d'analyse des besoins, et plus fine sera l'analyse, mieux sera orientée la formation (Galisson et Coste, 1976).

Dans la démarche de l'ingénierie de formation que nous aborderons dans la section suivante, l'analyse des besoins occupe une place primordiale en amont de la conception de la formation, mais aussi en aval, après l'étape de l'évaluation, où il devient possible de porter un regard critique sur l'analyse initiale et d'optimiser la prochaine action de formation (Robert, 2012).

2.3 L'ingénierie de formation au service de la francisation en entreprise

Si ce mémoire adopte le cadre de l'ingénierie de formation, c'est parce que cette démarche offre la possibilité d'avoir une vue d'ensemble des différentes phases d'une formation, de l'élaboration à l'évaluation, en permettant de poser un regard sur les conditions d'enseignement-apprentissage entourant la formation. Par ailleurs, certains auteurs croient que l'ingénierie de formation peut être mise au service de la didactique des langues dans la conception d'un projet d'enseignement-apprentissage (Robert, 2012; Puren, 2003). Malgré sa représentation chronologique, nous visualisons la démarche d'ingénierie de formation de manière circulaire, à l'instar de Le Boterf (1999, dans Robert, 2012) et de Robert (2012).

Figure 2.1 Démarche de l'ingénierie de la formation vue de manière circulaire (Robert, 2012)



L'ingénierie de formation est un large champ de recherche aux domaines d'applications multiples. Il nous est impossible, dans le cadre de ce mémoire, d'en brosser un portrait exhaustif; nous devons nous résoudre à une sélection synthétique des notions les plus représentatives, qui serviront le mieux notre angle d'étude.

L'ingénierie de formation suit une démarche basée sur différentes méthodologies pour analyser, concevoir, réaliser et évaluer différents aspects d'une formation (Doray *et al.*, 2016). Il en ressort trois étapes générales : 1) la planification, 2) les activités de formation et 3) l'évaluation. La première étape est en lien avec l'analyse des besoins et la conception d'un plan de formation. La deuxième étape fait référence à la réalisation de la formation, ou encore la façon dont le contenu est transmis (Doucet 2018), incluant les éléments tels le lieu, la durée ou le type de formation (Doray *et al.*, 2016), ce que nous appellerons les conditions d'enseignement-apprentissage. La dernière étape est celle de l'évaluation de la formation, que le modèle de Kirkpatrick décline en quatre niveaux : réactions, apprentissages, transferts et retombées (Chochard, 2010a; Doray *et al.*, 2016).

2.3.1 Première étape : la planification

La première étape de l'ingénierie de formation fait référence à la planification en amont d'une formation, c'est-à-dire l'analyse des besoins et la conception du plan de formation. Certains auteurs séparent ces deux éléments en étapes subséquentes (Kirkpatrick, 1959; Doucet, 2018). Cette tâche de planification pose les bases de l'activité de formation à venir et impactera directement la perception des apprenants sur leur formation, selon les principes andragogiques énoncés précédemment.

La notion de besoins en didactique des langues

La didactique des langues, au long de son histoire, a accordé une importance variable à la prise en compte des besoins des apprenants, mais dès que l'enseignement s'est centré sur l'apprenant, on a cherché à définir ses besoins. Même si la notion de besoin y est extrêmement difficile à traiter, car soumise à des impératifs sociaux, économiques et politiques, elle demeure pourtant d'une importance primordiale (Billy, 1986).

Les besoins langagiers des adultes migrants sont définis par Beacco *et al.* (2014) comme « les situations de communication (orale et écrite) que les migrants adultes concernés souhaitent devenir capables de gérer ou que l'on veut qu'ils soient capables de gérer » (p. 19). Pour Little (2008), si l'objectif est de favoriser l'intégration, il convient alors de cibler le répertoire de communication dont les migrants ont besoin, sans perdre de temps avec des apprentissages moins utiles, pour qu'il puisse être mis en pratique le plus rapidement possible dans les échanges quotidiens avec la communauté d'accueil.

À la lumière de ces explications, l'analyse des besoins se place comme préalable à la création d'une formation (Billy, 1986; Lebreton, 2016). Toutefois, cette prise en compte des besoins s'inscrit dans un processus complexe qui requiert des échanges entre l'ensemble des acteurs de la formation (Lebreton, 2016) et qui nous force à évaluer les limites et les possibilités des milieux d'enseignement et à rationaliser en conséquence les objectifs (Billy, 1986). La réalité des classes, souvent hétérogènes, où les besoins des différents acteurs impliqués doivent être considérés dans la négociation des objectifs, est envisagée comme une limite de l'approche centrée sur l'apprenant (Puren, 2007; Lebreton, 2016).

L'analyse des besoins langagiers en entreprise

Il nous apparaît que les limites à la prise en compte des besoins individuels des apprenants, dans une optique de l'approche centrée sur l'apprenant, sont exacerbées dans le contexte de la francisation en entreprise, puisque les besoins de l'entreprise doivent aussi faire partie de l'équation. Ainsi, le contexte dans lequel évoluent les actions linguistiques impacte inévitablement l'analyse des besoins et conséquemment le contenu de la formation (Lebreton, 2016).

Plusieurs études qui se sont penchées sur l'analyse des besoins dans le cadre de formations linguistiques en milieu de travail font état d'une grande étendue de besoins langagiers au travail et de disparités dans

la perception de ceux-ci, ce qui influence les choix didactiques subséquents. Parmi elles, Long (2005) présente sa conception de l'analyse des besoins et argue que la méthode de la triangulation des sources (selon les employés, les représentants des entreprises, les documents de travail, etc.) et des méthodes (par des entrevues, questionnaires, observations, etc.) serait la plus efficace. Long (2005) insiste sur l'importance de remettre en question la perception des besoins par les apprenants eux-mêmes, trop souvent uniquement sondés à l'aide d'un questionnaire. Selon Long (2005), les apprenants employés d'une entreprise seront au fait de leurs tâches au travail, mais pas nécessairement des besoins langagiers associés à leur travail et qu'ainsi, ne peuvent être l'unique source de l'analyse des besoins.

L'étude de Cowling (2007), au sein d'une firme multinationale japonaise, a soulevé plusieurs divergences dans les perceptions des besoins langagiers qu'avaient les différents acteurs de la formation. L'étude de Vandermeeren (2005) conduite dans une firme finnoise faisant affaire avec des clients allemands a, quant à elle, révélé que ces clients accordaient une plus grande importance à la connaissance de la culture d'entreprise allemande qu'à la connaissance de la langue allemande comme telle. L'étude de Marriott et Yamada (1991) menée au sein d'un magasin hors taxe en Australie a observé, justement, comment des vendeurs qui avaient assez de compétences linguistiques dans la langue japonaise en venaient, tout de même, à manquer des ventes par manque de compétences sociolinguistiques. Holmes appuie cette perspective dans « *When small talk is a big deal: Sociolinguistic challenges in the workplace* » (2005) où elle souligne que l'utilisation habile des conversations informelles est extrêmement importante pour tous les travailleurs, et constitue un défi de plus pour un locuteur non natif d'une langue. L'auteure a d'ailleurs constaté que ce besoin langagier est souvent négligé dans les formations (Holmes, 2005).

Grunhage-Monetti *et al.* (2003) prennent soin de souligner que si les besoins langagiers sont généralement vaguement reconnus et interprétés en entreprise, c'est bien parce que l'analyse des besoins y est particulièrement complexe à effectuer. Guernier (2012) résume que les besoins langagiers perçus ou retenus dans une demande de formation globale en milieu de travail finissent par se confondre, entre autres, avec les demandes des entreprises. De plus, les apprenants peuvent venir de tous les niveaux de l'organisation et avoir des problèmes de communication spécifiques à leurs activités d'emploi, comme ils peuvent se retrouver dans des groupes extrêmement hétérogènes (Grunhage-Monetti *et al.*, 2003).

Dans la pratique, l'enseignant qui conduit l'analyse des besoins doit savoir déceler comment la langue est utilisée dans la culture de l'entreprise et concilier les besoins de l'apprenant et ceux de l'entreprise, ce qui demande un haut niveau de compétences d'analyse et de négociation (Grunhage-Monetti *et al.*, 2003).

2.3.2 Deuxième étape : la réalisation

À la deuxième étape de l'ingénierie de formation, c'est le déroulement concret de la formation qui est sous la loupe. Cette étape semble relever moins de la logique de l'ingénierie étant donné que le travail d'élaboration se trouve plutôt avant et après la formation plutôt que pendant et c'est peut-être pourquoi elle est moins traitée dans la littérature (Robert, 2012). Toutefois, cette étape est garante du bon déroulement de la formation, conformément au plan de l'étape précédente et selon des responsabilités partagées avec différents acteurs de la formation (Robert, 2012).

Les conditions d'enseignement-apprentissage

Pour jeter un regard sur la réalisation de l'activité de formation, la vision de Doray *et al.* (2016) nous suggère de nous pencher sur certaines conditions d'enseignement-apprentissage que nous détaillerons dans un premier temps par 1) les ressources dont dispose l'organisation de la formation (Hichri, 2019; Mikulecky et D'Adamo-Weinstein, 1991), ce qui fait référence à la formule d'enseignement (en ligne ou en présentiel), les locaux, le matériel ainsi que l'horaire et la durée de la formation, et dans un deuxième temps par 2) le climat d'enseignement-apprentissage, qui fait référence au soutien offert par les supérieurs hiérarchiques et les pairs, et aux occasions dans le lieu de travail d'utiliser le contenu de la formation (Hichri, 2019; Péguret, 2014; Burt, 2003; Annabi, 2014; Burke et Hutchins, 2007; Clarke, 2002).

- *Les ressources*

Lorsqu'il est question de la deuxième étape de l'ingénierie de formation, Le Boterf (2006) parle de la qualité de l'interface pédagogique, c'est-à-dire « le lieu et le temps où le dispositif de formation conçu en amont rencontre les apprenants » (p. 424). Le Boterf (2006) pose un ensemble de conditions à réunir pour maximiser les chances d'avoir une formation de qualité, parmi lesquelles figurent le matériel adapté, les lieux de formation et la gestion du temps de classe où la durée de la formation serait adéquate et le moment propice à l'apprentissage.

En ce qui a trait au matériel utilisé dans les cours, d'après plusieurs études, le matériel pédagogique adapté aux différents besoins des apprenants de français langue seconde au Québec est souvent insuffisant (Hichri, 2019; Harvey, 2016; Bédard, 2021). Comme le notaient Bédard (2021), Hichri (2019) et Harvey (2016), selon leur contexte de recherche respectif, les enseignants de francisation aux adultes sont souvent responsables du choix de matériel pédagogique, et la réponse des enseignants au manque de matériel accessible et adapté à leur contexte est souvent de le créer soi-même.

Dans l'exploration des ressources liées à une formation, il importe de prendre en considération aussi la formule d'enseignement, et ainsi la manière concrète de son déroulement. Depuis l'année 2020, l'enseignement en ligne s'est implanté abruptement en francisation des adultes au Québec, en réponse à la pandémie de la COVID-19, ce qui a été le cas aussi pour la francisation en entreprise.

Différents types d'enseignement à distance sont possibles dans les milieux d'enseignement : synchrone, comodal, asynchrone et hybride (Collin, 2022). Brossard et Dignard (2020), à l'occasion d'une veille documentaire en lien avec le contexte de la crise sanitaire et l'éducation des adultes au Québec, ont fait le constat que la formation à distance s'est organisée sur des bases inégales : l'expertise des enseignants en formation à distance variaient grandement et il en allait de même pour les établissements scolaires du Québec. Les apprenants aussi possèderaient un « bagage numérique » hétérogène (Vincent *et al.*, 2019, p. 18, chez des étudiants universitaires). Dans son étude sur la qualité de la relation pédagogique dans les dispositifs d'enseignement en ligne en contexte de pandémie, Collin (2022) statuait qu'en comparaison à l'enseignement en présentiel, la relation pédagogique de l'enseignement en ligne était perçue de moins bonne qualité ; notons toutefois que cette étude a eu lieu dans des contextes d'enseignement chez les jeunes, à la différence de la présente recherche.

À propos de la gestion du temps de classe, dans le rapport sur la francisation et l'intégration professionnelle des personnes immigrantes, Gagnon et Dion (2018) avaient relevé que les horaires de la francisation en entreprise pouvaient être inappropriés pour les apprentissages. Par exemple, le rapport fait mention de séances de cours après de longues journées de travail (Gagnon et Dion, 2018). Le rapport de Lapierre-Vincent (2005) notait aussi la volonté ministérielle de revoir la durée des cours et les locaux de la francisation en entreprise, mais portait, de plus, un regard sur l'engagement des entreprises dans le processus de formation. Vient donc ensuite le climat qui serait, ou non, propice aux apprentissages et aux transferts des apprentissages.

- *Le climat d'enseignement-apprentissage*

Plusieurs auteurs portent une attention particulière à l'importance du soutien qu'un employé en formation peut recevoir de ses supérieurs hiérarchiques ou de ses pairs (Hichri, 2019; Péguret, 2014; Burt, 2003; Annabi, 2014; Burke et Hutchins, 2007; Clarke, 2002). Selon Clarke (2002), le soutien des superviseurs ainsi que celui des pairs pour l'utilisation des nouvelles compétences et connaissances acquises pendant la formation serait le facteur le plus constant expliquant la relation entre l'environnement de travail et le transfert des apprentissages. Chochard (2010b) affirme, suite à l'étude des conditions pour un fort impact de la formation, que les apprenants ont besoin d'avoir les moyens et les occasions d'utiliser leur nouveau savoir et savoir-faire au travail et ils doivent pouvoir compter sur le soutien de leur supérieur hiérarchique dans leur démarche. Ces résultats corroborent ceux d'études antérieures, par exemple celle de Burke et Hutchins (2007) qui indique que ces éléments externes à la formation ont, en fait, une influence sur les résultats de la formation.

Ceci rejoint d'autres écrits dans le contexte de formations linguistiques, comme dans le rapport de Ferretti (2016), en ce qui a trait à l'importance des opportunités de transfert et du soutien du milieu social. Également, Péguret (2014) cible des facteurs externes, comme le climat dans la classe ou les règlements d'une institution, qui exerceraient une influence non négligeable sur l'investissement des apprenants dans leurs apprentissages.

Enfin, les conditions liées au climat de la formation sont en phase avec les principes andragogiques (*voir section 2.2.1*) qui suggèrent que les éléments de la formation soient en lien avec des situations réelles de la vie, qu'ils soient utiles et qu'ils favorisent la concrétisation des apprentissages (Hichri, 2019) en permettant aux apprenants d'expérimenter sur le lieu de travail ce qu'ils ont appris en formation, et ce, dans un climat coopératif et respectueux.

2.3.3 Troisième étape : l'évaluation

Il semble y avoir consensus auprès des chercheurs en éducation au sujet de l'importance d'évaluer toute formation (Dunberry et Péchard, 2007; Ferretti, 2016). Pour Kraiher (2002, dans Dunberry et Péchard, 2007), il y aurait trois raisons principales d'évaluer la formation : 1) fournir les informations essentielles à la prise de décisions éclairées sur la formation; 2) permettre la rétroaction tant pour l'enseignant que pour

l'apprenant; et 3) démontrer la valeur de la formation, ce qui peut avoir un effet motivateur sur les futurs participants (p. 10).

Le modèle de Kirkpatrick (1959) demeure le modèle le plus utilisé dans l'évaluation des formations en entreprise (Dunberry et Péchard, 2007). Kirkpatrick suggère un lien de cause à effet entre les quatre niveaux d'évaluation : 1) les réactions; 2) les apprentissages; 3) les transferts des apprentissages³; et 4) les résultats (Dunberry et Péchard, 2007). Selon Kirkpatrick, c'est parce qu'il y a satisfaction qu'il y a apprentissage et c'est parce qu'il y a apprentissage qu'il y a des transferts des apprentissages et qu'il y aura des retombées à la formation (Dunberry et Péchard, 2007).

L'évaluation de la satisfaction

Le premier niveau du modèle de Kirkpatrick, l'évaluation des réactions, entendue comme l'évaluation de la satisfaction des participants face à l'activité de formation (Chochard, 2010a), est la pratique d'évaluation la plus répandue dans les entreprises (Dunberry et Péchard, 2007). Par contre, de nombreux auteurs ont remis en doute ces liens présumés de cause à effet du modèle de Kirkpatrick et ont dénoncé les manques de ce modèle. Les critiques envers la pertinence de l'évaluation de la satisfaction soutiennent que le seul fait d'apprécier ou d'être satisfait d'une formation est loin d'en garantir des apports, ce que Dunberry et Péchard (2007) illustrent ainsi : « Tout le monde a eu l'occasion d'entendre un formateur fort agréable, mais néanmoins ne rien apprendre et à l'inverse, l'occasion de peiner pour réaliser des apprentissages fort significatifs. » (p. 8). Selon Holton (2005), les perceptions de satisfaction (ou réactions) à l'égard d'une formation sont le domaine d'évaluation le plus controversé.

Si la satisfaction telle que définie par Kirkpatrick n'est pas un gage d'apprentissage, l'insatisfaction, à l'inverse, peut avoir des effets négatifs sur la formation, comme la diminution de la motivation des participants (Dunberry et Péchard, 2007). L'évaluation de la satisfaction est ainsi une « méthode primaire de mesure » (Kraiger, 2002, dans Dunberry et Péchard, 2007, p.18) qui permet de savoir si la formation répond aux attentes des participants.

³ Initialement nommé « changements de comportements » dans le modèle de Kirkpatrick, le nom du troisième niveau est changé par « transferts des apprentissages » par Alliger *et al.* (1997) dans le but de préciser qu'il s'agit de comportements au travail (Dunberry et Péchard, 2007).

Malgré les corrélations faibles répertoriées entre les différents niveaux du modèle de Kirkpatrick, l'évaluation de la satisfaction demeurerait un bon moyen de comprendre les processus d'une formation et de cibler des éléments de diagnostic par rapport à son efficacité pour élaborer des pistes d'amélioration (Barzucchetti et Claude, 1995, dans Dunberry et Péchard, 2007). Pour Mathieu *et al.* (1993, dans Dunberry et Péchard, 2007), « la satisfaction agit plus comme un modérateur et un médiateur entre les variables influençant l'apprentissage » et c'est pour cette raison qu'il est important de la prendre en compte (p. 21). Pour autant que l'évaluation porte sur des éléments précis et distincts qui se complètent et qui traduisent la complexité d'une telle démarche.

Se basant sur une méta-analyse, Alliger et Janak (1989) ont conclu que la mesure de la satisfaction était, en fait, multidimensionnelle, et ont proposé de la subdiviser entre un facteur de perception d'utilité et un autre de satisfaction affective, constituant ainsi le modèle bonifié de Alliger (Alliger *et al.*, 1997). En précisant la nature des réactions à évaluer, plusieurs recherches sont venues appuyer celles de Alliger et ses collaborateurs citées ci-haut qui ont démontré un meilleur potentiel prédictif des apprentissages à partir de la perception d'utilité, par les apprenants, à l'égard de leur formation (Tan *et al.*, 2003 et Ruona *et al.*, 2002, dans Holton, 2005; Holton, 2005; Casper et Morgan, 2000; Hichri, 2019).

Nous n'avons pas pu recenser d'écrits qui abordent le modèle d'évaluation de Kirkpatrick à l'occasion de formations linguistiques et en particulier au niveau de la satisfaction. Les mémoires de Hichri (2019) et de Robert (2012) ont pour leur part opté pour observer l'évaluation du transfert des apprentissages, lors de cours de francisation au Québec et de cours de FLE en Chine, respectivement. Canonne (2015) avait, pour sa part, conduit une enquête de satisfaction des cours de FLE dans une Alliance française, mais ne s'était pas basée sur le modèle de Kirkpatrick.

La perception d'utilité

Le lien perçu entre une activité de formation et un objectif poursuivi nous ramène à la notion de besoins et à son analyse pour que les objectifs soient assez précis et spécifiques. Viau (2009) définit la perception de la valeur d'une activité de formation « comme le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit » (p. 24). Viau (2009) argue que lorsqu'un apprenant ne voit pas l'utilité de l'activité ou de la tâche à accomplir, il aura un manque d'intérêt et peu de motivation à persévérer et à s'engager cognitivement. La vision de Viau (2009) rejoint les principes andragogiques énoncés plus haut (*voir section 2.2.1*) ainsi que les regards sur l'évaluation de la satisfaction

à l'égard d'une formation posés par les différents auteurs cités dans les paragraphes précédents (p. ex. Alliger et al., 1997; Casper et Morgan, 2000; Holton, 2005; Dunberry et Péchard, 2007).

- *La perception d'utilité pour l'intégration linguistique*

Certaines études font le lien entre la perception d'utilité et la motivation dans le contexte de la francisation (Longpré, 2015) ou dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du français langue seconde au cégep (Gagné et Popica, 2017). Amireault *et al.* (2019), dans le cadre d'une étude sur la francisation en ligne (FEL) et l'utilisation des TIC, relèvent que les perceptions des participants ont été positives par rapport à l'utilité de la FEL pour leur intégration linguistique. Une étude qui a eu lieu en Angleterre concernant l'apprentissage en ligne de l'anglais en contexte d'intégration s'est avérée, elle aussi, positive quant à la perception d'utilité pour l'intégration (Aspear et City of London, 2010, dans Amireault *et al.*, 2019). Toutefois, à notre connaissance, aucune étude empirique n'a été réalisée sur la perception d'utilité de la francisation en entreprise au Québec pour l'intégration linguistique des apprenants.

2.4 Objectifs spécifiques de recherche

Dans ce chapitre, nous avons défini de manière succincte ce à quoi la notion d'intégration linguistique réfère dans le cadre de notre étude et comment elle peut s'inscrire dans la sphère professionnelle de la vie des apprenants de francisation en entreprise. Ensuite, nous avons esquissé les grandes lignes décrivant la francisation en entreprise au Québec. L'exposé théorique qui a suivi, encadré par les étapes de la démarche de l'ingénierie de formation, nous amène à nous fixer deux objectifs spécifiques, en lien avec l'analyse des besoins préalable à la formation (première étape), les conditions de la formation (deuxième étape) et la perception d'utilité lors de son évaluation (troisième étape).

Cette étude vise donc à mieux comprendre les perceptions des apprenants et des enseignants à l'égard de la francisation en entreprise et, plus spécifiquement, à :

- 1) Décrire les perceptions des apprenants quant à l'utilité du cours de francisation en entreprise pour leur intégration linguistique en situation professionnelle et à l'égard des conditions d'enseignement-apprentissage.
- 2) Décrire les perceptions des enseignants quant à l'analyse des besoins langagiers et aux conditions d'enseignement-apprentissage dans le contexte de la francisation en entreprise.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord le type de recherche (3.1) ainsi que les participants de notre étude (3.2) incluant le processus de recrutement. S'en suivront les instruments de collecte de données (3.3), considérant leur description et les étapes de validation, ainsi que le déroulement de la recherche (3.4). Ensuite, nous aborderons la méthode d'analyse des données de l'étude (3.5) et finalement, les considérations éthiques (3.6) et le calendrier de réalisation (3.7).

3.1 Type de recherche

La présente recherche tente de produire des connaissances nouvelles sur la francisation en entreprise, un domaine où la rareté des écrits disponibles nous a menée vers une recherche exploratoire. Ferreti (2016) a d'ailleurs déjà noté le manque d'études sur la francisation des adultes en général. Une recherche exploratoire semblait alors un bon choix de méthode pour explorer une réalité peu étudiée jusqu'ici.

Cette recherche est aussi descriptive par le fait qu'elle cherche à brosser le portrait d'un phénomène par nos objectifs spécifiques de recherche qui sont de (1) décrire les perceptions des apprenants quant à l'utilité du cours de francisation en entreprise pour leur intégration linguistique en situation professionnelle et à l'égard des conditions d'enseignement-apprentissage, et de (2) décrire les perceptions des enseignants quant à l'analyse des besoins langagiers et aux conditions d'enseignement-apprentissage dans le contexte de la francisation en entreprise.

De plus, la rareté des écrits sur la francisation en entreprise a déterminé le caractère inductif de cette étude où nous nous sommes appuyée sur les données empiriques collectées sur le terrain (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), plutôt que sur des hypothèses préalables, pour répondre à nos objectifs de recherche.

L'étude privilégie une approche mixte, selon la perspective de Morse (2008, dans Fortin et Gagnon, 2016), dans le souci d'enrichir les données et de favoriser la description, où les données quantitatives et qualitatives sont utilisées en complémentarité avec une composante majeure qualitative.

Nous proposons deux volets à notre recherche : un volet destiné aux apprenants de francisation en entreprise et dont les données ont été collectées par un questionnaire en ligne générant des données

mixtes (volet apprenant), ainsi qu'un volet destiné aux enseignants de francisation en entreprise et dont les données qualitatives ont été collectées par entretiens semi-dirigés (volet enseignant).

La mixité de l'approche méthodologique se retrouve ensuite dans l'instrument de collecte du volet apprenant, c'est-à-dire le questionnaire en ligne, où la diversité dans le format des questions a permis de recueillir à la fois des données quantitatives et qualitatives. La méthode de recherche mixte dans le cas de ce questionnaire écrit en ligne a surtout permis aux participants d'expliquer certaines de leurs réponses. Il y avait, à quelques reprises, des questions qui offraient un choix de réponse, mais où la question suivante proposait une question ouverte où le participant était invité à développer sa réponse dans ses propres mots (voir par exemple les questions 38 et 39 du questionnaire pour les apprenants à l'Annexe A).

3.2 Participants

Nous présentons dans cette section l'échantillonnage de l'étude (3.2.1), suivi de la procédure de recrutement (3.2.2) pour ensuite exposer les informations sociodémographiques des participants (3.2.3) selon les deux différents volets.

3.2.1 Échantillonnage

Initialement, lors de l'élaboration du projet de mémoire, nous espérions recruter cinq enseignants et entre 50 et 100 apprenants. Finalement, nous avons réussi à recruter les cinq enseignants prévus, ce qui a mis fin à nos efforts de recrutement pour le volet enseignant. Pour le volet des apprenants, notre échantillon est composé de 70 répondants.

Dans le cadre de cette recherche à deux volets, nous avons eu besoin de recruter des participants dans deux centres de services scolaires différents pour atteindre nos objectifs de recrutement. Les groupes de francisation sont généralement peu nombreux dans les entreprises et sont souvent composés d'un petit nombre d'apprenants par groupe (en moyenne entre 4 et 6 personnes par groupe). Toutefois, cet échantillonnage varié nous a permis d'avoir une population apprenante et enseignante provenant de différents milieux de travail ou issus de centres scolaires distincts.

Bien que cette collecte au sein de deux centres de services scolaires distincts nous ait permis d'enrichir les données, nous ne pouvons faire de comparaisons entre les répondants des différents centres, car le lien

d'emploi ou l'affiliation à l'un ou l'autre des centres de services scolaires étaient inconnus de l'étudiante-chercheuse et les participants ont répondu sous anonymat pour ne pas compromettre leur relation d'emploi.

3.2.2 Procédure de recrutement

Notre recrutement n'a pas eu lieu directement avec les participants : premièrement, nous avons présenté notre projet aux directions des centres de formation et aux conseillers pédagogiques des centres de services scolaires participants (*voir Annexe C*). Nous leur avons par la suite demandé de faire circuler deux invitations parmi les enseignants; l'une invitant les enseignants à participer aux entretiens du volet enseignant, l'autre les invitant à présenter le projet de recherche aux apprenants de leurs différentes classes dans le but de solliciter leur participation au volet apprenant.

À la suite de ces démarches de recrutement, les personnes suivantes ont participé à la recherche :

- 70 apprenants de francisation en entreprise, employés dans diverses entreprises au courant de l'année scolaire 2020-2021.
- 5 enseignants de francisation en entreprise, employés d'un centre de service scolaire participant, au courant de l'année scolaire 2020-2021.

3.2.3 Informations sociodémographiques concernant les participants

Les informations sociodémographiques des participants sont présentées en lien avec les deux volets de l'étude.

Volet apprenant

Les participants pour le volet apprenant étaient tous des apprenants inscrits dans un cours de francisation en entreprise à Montréal au cours de l'année scolaire 2020-2021. Sans égard à l'âge des participants ou à leur niveau de connaissance du français, les participants ont été choisis sur le seul critère d'avoir participé au cours de francisation en entreprise depuis plus de trois mois. Les participants étaient inscrits auprès de l'un des deux centres de services scolaires participants et employés dans différentes entreprises. Les noms des participants comme ceux des entreprises sont anonymes et inconnus de l'étudiante-chercheuse. Le

logiciel LimeSurvey, utilisé pour la collecte en ligne, génère un code alphanumérique pour chaque questionnaire répondu. Nous avons utilisé ce code pour classer nos données par participant et nous leur avons attribué les pseudonymes selon ce code précédé de la lettre A, pour Apprenant.

Le tableau qui suit présente un résumé des informations sociodémographiques des participants du volet apprenant :

Tableau 3.1 : Résumé des données sociodémographiques des répondants du volet apprenant

Genre des participants (Q.1)	38 femmes, 29 hommes, 3 autres
Moyenne d'âge (Q.2)	37,5 ans
Pays d'origine (Q.3)	26 pays d'origine différents Inde (n=14), Canada ⁴ (n=14), Vietnam (n=5)
Moyenne du nombre d'années passées au Québec, pour ceux venus d'ailleurs (Q.4)	7 ans
Scolarité (Q.5)	La majorité (n=55) détient un diplôme universitaire
Langues maternelles (Q.7)	25 langues différentes Anglais (n=18), Espagnol (n=9), Hindi (n=8)
Moyenne du nombre des langues connues (Q.8)	2,8 langues

Il est intéressant de noter que notre échantillon, bien qu'il n'ait pas été contrôlé, est assez représentatif de l'immigration au Québec. Par exemple, le Québec accueille généralement un nombre assez égal d'hommes et de femmes à chaque année, âgés entre 20 et 45 ans et où l'Inde, notamment, figure parmi les cinq pays d'origine les plus fréquents (ISQ, 2021a).

Volet enseignant

Pour le volet sur les enseignants, nous avons recruté cinq enseignants de francisation en entreprise. Les enseignants étaient employés par l'un des deux centres de services scolaires et donnaient des cours dans différentes entreprises. Par souci de confidentialité, nous avons attribué les pseudonymes E1, E2, E3, E4 et E5 aux participants. Nous présentons dans le tableau 3.2 un résumé de leur portrait professionnel.

⁴ La problématique de ce mémoire s'articule autour de l'immigration au Québec bien que le programme de francisation en entreprise ne s'adresse pas exclusivement aux personnes immigrantes : des personnes qui ont toujours résidé au Québec ou au Canada peuvent y participer.

Tableau 3.2 : Résumé des portraits professionnels des répondants du volet enseignant

	Formation dans d'autres domaines	Formation en éducation	Expériences diverses en enseignement	Expérience en tant qu'enseignant de francisation en entreprise
E1	Diplôme(s) universitaire(s) - Autre domaine	X	13 ans - enseignement d'une langue seconde (FLS et ESL)	1 an et demi
E2	X	Diplôme(s) universitaire(s) - Enseignement (hors Québec)	25 ans - enseignement du français, FLS et alphabétisation	18 ans
E3	Diplôme(s) universitaire(s) - Autre domaine	Diplôme(s) universitaire(s) - Didactique FLS	25 ans - enseignement FLS	6 ans
E4	X	Formation Enseignement FLS	9 ans – enseignement FLS et alphabétisation	6 ans
E5	Diplôme(s) universitaire(s) - Autre domaine	Diplôme(s) universitaire(s) - Éducation (hors Québec)	24 ans – enseignement du français et FLS	11 ans

3.3 Instruments de collecte de données

Dans cette section, il est question de la description des instruments (3.3.1) selon les deux volets, en lien avec les aspects théoriques de la recherche et nos objectifs spécifiques. Nous abordons ensuite notre démarche de validation des instruments (3.3.2).

3.3.1 Description des instruments

Les questions développées pour les instruments de chaque volet ont été élaborées en lien avec les concepts théoriques traités dans le chapitre précédent. Nous avons tenté de garder une position d'ouverture, autant dans le questionnaire écrit en laissant des questions ouvertes, que dans les entretiens en laissant libre cours à l'expression des participants et en les invitant à ajouter des commentaires.

En lien avec notre cadre théorique, nous présentons dans le tableau 3.3 les différents éléments constituant nos instruments. On y retrouve les étapes de l'ingénierie de la formation, les objectifs spécifiques de recherche et le détail lié aux instruments qui y sont associés (mis à part la première section de chaque instrument visant surtout à recueillir des données sur les profils des participants).

Tableau 3.3 : Sections des instruments en lien avec les objectifs spécifiques de recherche

Ingénierie de formation	Volet apprenant	Volet enseignant
Étape 1 – La planification		Objectif spécifique 2 <i>Analyse des besoins</i> Entretiens semi-dirigés (Section 2)
Étape 2 – La réalisation	Objectif spécifique 1 <i>Conditions d’enseignement-apprentissage</i> Questionnaire (Section 3)	Objectif spécifique 2 <i>Conditions d’enseignement-apprentissage</i> Entretiens semi-dirigés (Section 3)
Étape 3 – L’évaluation	Objectif spécifique 1 <i>Utilité perçue du cours pour l’intégration linguistique au travail</i> Questionnaire (Section 2)	

Volet apprenant

Le questionnaire pour les apprenants a été conçu pour collecter des données qualitatives et quantitatives, selon une approche mixte. Il comporte des questions avec échelle de Likert, des questions fermées, des questions à réponses courtes ainsi qu’un petit nombre de questions ouvertes qui donnent l’occasion aux participants de s’exprimer et de développer leur opinion sur certains thèmes précis dans le but de recueillir du contenu qualitatif (Hichri, 2019). Les questions basées sur les échelles de Likert ont un nombre pair d’échelons pour éviter les réponses trop neutres (Dörnyei, 2003). Le questionnaire est présenté en annexe (*voir Annexe A*).

Nous nous sommes inspirée de plusieurs questionnaires existants sur la satisfaction d’apprenants adultes dans le cadre de formations linguistiques et de formations en entreprise tels que le questionnaire utilisé par Amireault et al. (2019) pour évaluer la satisfaction et la perception d’utilité d’apprenants du cours Francisation en ligne (FEL), ainsi que celui de Tano (2017) sur l’analyse des besoins pour l’espagnol sur objectifs spécifiques dans les formations d’ingénieurs. Nous avons aussi adapté quelques questions issues de la thèse de Calinon (2009) sur les facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l’intégration à Montréal, ainsi que quelques autres issues du mémoire de Hichri (2019) sur les variables agissant sur les transferts des apprentissages en francisation (des exemples de provenance des questions sont présentés à l’Annexe E).

Le questionnaire se divise en trois sections. La première section sert à dresser un portrait sociodémographique et un portrait linguistique des participants, tandis que les deux suivantes répondent

directement au premier objectif spécifique de la recherche qui est, rappelons-le, de décrire les perceptions des apprenants quant à l'utilité du cours de francisation en entreprise pour leur intégration linguistique en situation professionnelle et à l'égard des conditions d'enseignement-apprentissage. Les trois sections du questionnaire se détaillent comme suit :

1) **le profil général** du participant recense des questions sur des renseignements sociodémographiques en plus de quelques questions sur l'entreprise (taille, domaine d'activité). Ces informations nous permettent de brosser le portrait sociodémographique des participants, mais nous sont aussi utiles pour constater de possibles biais d'échantillonnage et ainsi remettre les résultats en contexte, par exemple à savoir si la répartition d'hommes et de femmes est assez représentative de la population générale. Dans le profil général, nous avons aussi recueilli des informations sur le profil linguistique de l'apprenant ainsi que son utilisation du français dans le cadre de son travail, en vue de la section suivante.

2) **la perception d'utilité** permet de connaître, dans un premier temps, les attentes des participants à l'égard du cours, et dans un deuxième temps, leur niveau de satisfaction quant à l'utilité du cours pour leur intégration linguistique dans la sphère professionnelle.

3) **la satisfaction à l'égard des conditions d'enseignement-apprentissage** porte sur les ressources mises en place pour la formation, le soutien reçu des supérieurs et des collègues et les occasions d'utiliser le français au travail. À la suite de cette section du questionnaire, nous avons ajouté des questions invitant les participants à faire part de commentaires plus généraux sous forme de questions ouvertes et à les sonder sur leur satisfaction générale à l'égard du cours.

Le contenu linguistique du questionnaire pour les apprenants a été adapté au niveau de compétence en français des participants et une version en anglais ainsi qu'une autre en espagnol étaient offertes pour assurer la compréhension de chaque élément du questionnaire. Nous avons choisi l'espagnol et l'anglais comme langues disponibles pour le questionnaire, en plus du français, pour deux raisons : d'abord, ce sont des langues que nous savions présentes dans les cours de francisation en entreprise, ensuite ce sont des langues que nous maîtrisons et avec lesquelles nous étions à l'aise pour procéder à la collecte de données et en faire l'analyse. Pour produire des traductions efficaces du questionnaire en ligne, nous avons d'abord validé notre propre traduction grâce à un logiciel de traduction en ligne. Nous avons ensuite fait réviser tous les items traduits par un locuteur natif de l'anglais et un de l'espagnol.

Notre questionnaire en ligne a été présenté sur la plateforme LimeSurvey, recommandée par l'UQAM. Les étudiants de l'UQAM y ont d'ailleurs accès gratuitement. Le questionnaire en ligne de LimeSurvey n'impose pas de temps de réponse. Il était ainsi possible pour les participants de le commencer, de s'arrêter, de le reprendre plus tard, à l'endroit et au moment de leur choix. Cet aspect offrait le double avantage de protéger l'anonymat des participants et de ne pas les freiner dans leur liberté de réponse

étant donné qu'ils n'avaient pas de feuille de réponses à remettre à la fin de la passation. Ils pouvaient aussi choisir de le remplir à l'extérieur de leur lieu de travail.

Le questionnaire en ligne s'est avéré nécessaire en contexte de restrictions sanitaires dues à la pandémie de coronavirus. Au moment de rejoindre les participants, il était impossible de nous présenter en personne dans les entreprises pour la passation du questionnaire. De plus, une grande partie des entreprises inscrites à la francisation en entreprise et affiliées aux centres de services scolaires participants recevaient les cours de francisation en entreprise à distance durant cette période. Nous étions donc plus proches du contexte naturel des cours au moment de passer le questionnaire et avons l'impression que les technologies utilisées pour le questionnaire en ligne seraient maîtrisées par les participants.

Volet enseignant

Pour le volet sur les perceptions des enseignants, nous avons choisi l'entretien semi-dirigé composé de questions inspirées des entretiens de Hichri (2019) sur les transferts des apprentissages et de l'étude d'Abdelkader et Aberkane (2016) qui portait sur l'analyse des besoins langagiers et son impact sur le déroulement d'un programme. Le canevas des entretiens est présenté à l'Annexe B.

L'entretien était semi-dirigé en ce sens où pour obtenir des données comparables entre les participants, nous avons préparé une liste de questions, en adéquation avec le cadre théorique et nos objectifs de recherche, mais les questions étaient posées dans un ordre différent d'un entretien à l'autre, selon les réponses des participants et pour laisser libre cours à la discussion. Parfois, des demandes de clarification ou d'élaboration étaient faites par l'étudiante-chercheuse.

Cet instrument de collecte a été choisi en fonction des possibilités limitées de recrutement d'enseignants, mais aussi pour faire valoir le caractère descriptif de l'étude en donnant la possibilité aux participants de s'exprimer librement et exhaustivement. L'entretien semi-dirigé nous est apparu comme la méthode de collecte la mieux adaptée pour recueillir les perceptions des participants et, grâce aux interactions suscitées et la flexibilité dont cette formule fait preuve, nous avons été en mesure de clarifier certaines informations quand les réponses étaient vagues ou incomplètes et les participants ont eu l'occasion de préciser leur pensée et de s'exprimer plus longuement selon les éléments qui leur semblaient importants.

Notre canevas d'entretien se divise en trois sections. La première a servi à obtenir un portrait professionnel des enseignants participants. Les deux sections suivantes répondaient directement au deuxième objectif spécifique de la recherche qui est de décrire les perceptions des enseignants quant à l'analyse des besoins langagiers et aux conditions d'enseignement-apprentissage dans le contexte de la francisation en entreprise. Les trois sections des entretiens se détaillent comme suit :

1) **le profil professionnel**, constitué de questions sur l'expérience d'enseignement des participants et leur formation générale, sert à broser le portrait professionnel des enseignants de l'étude et aussi à constater d'éventuels biais d'échantillonnage.

2) **les perceptions quant à l'analyse des besoins** nous permettent de rendre compte des pratiques déclarées de cette tâche, mais aussi de relever les défis perçus quant à l'analyse des besoins.

3) les questions sur **la satisfaction des conditions d'enseignement-apprentissage** portent sur les mêmes thèmes que dans le questionnaire des apprenants. Quelques questions sur la satisfaction globale de la formation ont été ajoutées à cette section.

La dernière question des entretiens demandait aux participants s'ils avaient des commentaires à ajouter, des points qui n'auraient pas été soulevés et dont ils auraient voulu discuter. Cette question permet d'ajouter des éléments de réflexion ou de revenir sur des points relevés lors de l'entretien à propos desquels les participants voudraient renchéir. Cette question, en guise de conclusion des entretiens, a permis de donner l'espace aux participants pour aller au fond de leur réflexion et pour nous, d'enrichir notre collecte.

Les entretiens se sont déroulés en ligne à la suite de l'imposition de restrictions sanitaires en lien avec la pandémie de Covid-19. C'est aussi un moyen tout à fait cohérent avec les circonstances de travail des participants qui enseignaient en ligne aussi depuis l'hiver 2020 pour les mêmes raisons. Les entretiens en ligne étaient donc un moyen facilement accessible par les participants, proche du contexte naturel de leur enseignement et nous étions assurée qu'ils en maîtrisaient le fonctionnement. Les entretiens ont été réalisés avec les logiciels ZOOM et TEAMS, à la convenance des participants.

3.3.2 Validation des instruments

En premier lieu, des experts, non-participants à notre étude (trois conseillers pédagogiques et trois enseignants dans le domaine de la francisation en entreprise), ont accepté de jeter un œil à l'ensemble des documents nécessaires à la collecte (procédure de recrutement, déroulement, documents de

recrutement et instruments de collecte) et de les commenter à partir de leur expérience professionnelle. Ainsi, pour la validation de nos instruments de collecte, notamment, et pour faire écho aux mentions de Dörnyei (2003) sur l'importance de mener un questionnaire pilote, une première version de chacun des instruments a été évaluée par ces experts afin d'être commentée et bonifiée. Plus précisément, on leur a demandé si les questions étaient claires et assez précises, si le langage utilisé était facile à comprendre, en plus de leurs impressions générales et de leurs recommandations. À la lumière des commentaires émis, des modifications ont été effectuées. Par exemple nous avons simplifié des questions avec la formule « Est-ce que » plutôt que « À quel point », nous avons retranché l'écriture inclusive et nous avons aussi diminué le nombre de questions.

Des commentaires ont aussi été émis par les comités d'approbation éthique des centres de services scolaires participants et des modifications ont été faites en ce sens. Par exemple, la question de l'année d'arrivée au Québec du questionnaire pour les apprenants (Q.4) impliquait, dans sa première mouture, que les participants venaient de l'extérieur du Québec, alors que le programme de francisation en entreprise ne s'adresse pas nécessairement aux personnes venues d'ailleurs et par conséquent, des personnes qui ont toujours résidé au Québec peuvent y participer. Nous avons donc ajouté la mention : « si vous êtes né à l'extérieur... ».

Des tests pilotes ont ensuite été conduits pour chaque instrument. En ce qui a trait au test pilote du questionnaire en ligne, nous avons demandé à trois personnes apprenantes d'une des trois langues du questionnaire (mais non-participantes de l'étude) de passer le questionnaire, de se chronométrer et de noter leurs commentaires. Le test pilote a permis de valider notamment le niveau d'adaptation linguistique des éléments du questionnaire, aussi de s'assurer que les items étaient bien construits et que le temps de réponse nécessaire ne dépasse pas trente minutes.

La version du canevas d'entretien validée par les experts a fait, à son tour, l'objet d'un test pilote auprès de trois enseignants de francisation à Montréal non participants à l'étude. Nous avons demandé à ces trois enseignants de faire un entretien fictif que nous avons chronométré et où nous avons pris le temps, à la fin de la passation, de discuter des items, de leur clarté et de leur pertinence. Les principaux commentaires émis concernaient la clarté ou la complexité des énoncés et la longueur de l'entretien. Des ajustements ont été faits en considération de ces commentaires, par exemple nous avons précisé la question sur la proportion de la création du matériel pédagogique et nous avons simplifié les questions.

3.4 Déroulement de la collecte de données

Nous avons recruté les participants dans les centres de services scolaires de la région de Montréal au courant du printemps 2021. Le déroulement de la collecte de données, pour chacun des volets de notre étude, est présenté dans les sections qui suivent.

Volet apprenant

Le questionnaire pour les apprenants était disponible en ligne avec le logiciel de sondage LimeSurvey. Au début du questionnaire, les répondants devaient accepter les conditions de l'étude par le formulaire de consentement (*voir Annexe D*). À cette étape, il leur était rappelé la teneur scientifique et confidentielle de la passation, qu'aucune information ne serait révélée ni à l'employeur ni aux responsables de la formation ou aux enseignants et que les réponses au questionnaire ne seraient soumises à aucune évaluation linguistique.

Les personnes participantes pouvaient répondre au questionnaire au moment de leur choix grâce à un lien valide en tout temps et en tout lieu, et qui permettait de mettre la passation du questionnaire sur pause pour y revenir plus tard. Nous avons reçu un nombre total de 94 réponses au questionnaire. Sur l'ensemble des réponses reçues, les questionnaires n'avaient pas tous été remplis. Comme nous avons fait le choix méthodologique de ne mettre aucune réponse à caractère obligatoire, les participants avaient toujours l'option de sauter des questions à leur guise, car il nous apparaissait intéressant de prendre en considération l'intérêt pour les questions. Toutefois, il nous a fallu distinguer les participations abandonnées des participations complétées, mais contenant des questions laissées sans réponse. Nous avons pris la décision d'exclure les participations où moins de la moitié du questionnaire avait été remplie. Si toutefois un participant avait répondu à plus de la moitié des questions, nous gardions sa participation. Nous avons ainsi retiré 24 questionnaires reçus qui ne nous apparaissaient pas valides selon les critères définis plus haut. Dans les 70 questionnaires que nous avons gardés, cinq étaient incomplets, mais dont plus de la moitié des réponses avaient été fournies, et 65 étaient complets.

Volet enseignant

Pour commencer, nous avons indiqué clairement aux participants les thèmes qui seraient abordés à travers les différentes sections de l'entrevue et les liens avec les objectifs de recherche. Un formulaire de

consentement contenant quelques-unes de ces informations sur la recherche avait été préalablement signé par les participants (*voir Annexe D*).

Les entrevues se sont déroulées pendant environ 1h chacune (de 45 minutes à 1h30) selon la loquacité des participants. Toutes les entrevues ont été enregistrées, à la fois en vidéo à travers le logiciel utilisé (ZOOM ou TEAMS) et en audio externe. Les rencontres virtuelles pour les entretiens ont toutes eu lieu en dehors des heures de travail et à l'extérieur des lieux de travail pour assurer la confidentialité et ne pas freiner la libre expression des participants.

3.5 Analyse des données

Par le caractère mixte de cette recherche, des méthodes d'analyses diversifiées ont été menées. Une telle démarche complémentaire nous est fort utile pour enrichir notre compréhension et répondre au mieux à nos objectifs de recherche. Les données collectées sont à la fois qualitatives et quantitatives pour le volet avec les apprenants et qualitatives pour le volet avec les enseignants. Les procédures d'analyse de chaque volet sont présentées séparément dans ce qui suit.

Volet apprenant

Pour répondre à notre premier objectif spécifique de recherche issu du volet sur les apprenants, nous avons effectué des analyses descriptives en lien avec les différents items du questionnaire. Nous avons comptabilisé chaque réponse des participants selon la fréquence (n) et le pourcentage (%) pour les questions de types fermées et les échelles de Likert. Nous avons aussi codé et analysé le contenu des réponses qualitatives (questions ouvertes) à l'aide d'une grille d'analyse de contenu conçue et bonifiée au cours de l'analyse. Les réponses aux questions ouvertes ont donc été traitées de la même manière que les données qualitatives des entretiens du volet enseignant. Nous en présentons les détails dans ce qui suit.

Certaines questions ont été exclues de l'analyse parce qu'elles étaient susceptibles de nuire à l'anonymat des participants ou parce qu'elles auraient nécessité plus de précision. Par exemple, aux questions sur l'emploi et le domaine d'emploi des personnes participantes, les répondants ont parfois nommé leur employeur, ce qui pouvait compromettre notre engagement de protéger leur anonymat, mais ce qui prouve aussi que les questions manquaient de précision. Nous avons préféré retirer ces deux questions de l'analyse. Aussi, en complément de la question sur les compétences en français des participants (profil

linguistique), nous avons sondé les apprenants sur le niveau de leur groupe de francisation. Une trop grande partie des participants ont répondu ne pas savoir quel était le niveau de leur groupe et, par conséquent, cet item ne nous était plus utile. Nous l'avons donc retiré de l'analyse. Enfin, une question de la section des conditions d'enseignement-apprentissage interrogeait les participants sur leur local de classe dans l'entreprise. Comme la réalité de la formule d'enseignant a changé et que la presque totalité de nos participants était en télétravail, nous n'avons pas analysé ces réponses.

Volet enseignant

Les entretiens individuels semi-dirigés ont été enregistrés et, par la suite, transcrits par l'étudiante-chercheuse. La transcription a été réalisée par l'étudiante-chercheuse, et ce sans logiciel. Cette étape est nécessaire au nettoyage et au traitement des données. S'en est suivi l'analyse de contenu qui a comporté trois étapes de codage des données pour organiser les propos des participants en thèmes et en sous-thèmes.

- 1) Le **premier codage** a eu comme fonction de noter les passages importants, récurrents ou significatifs. À cette étape, nous avons pris des notes et avons posé l'ébauche des premiers thèmes émergents. Nous avons utilisé un code de couleurs et des annotations pour ce faire.
- 2) Le **second codage** a permis d'uniformiser et de réduire les thèmes émergents et d'y ajouter des sous-thèmes au besoin avec, en tête, nos objectifs de recherche.
- 3) Finalement, le **troisième codage** a précisé les thèmes ainsi que les sous-thèmes et a permis de synthétiser l'information recueillie. Nous avons aussi relevé les passages dont le propos était clair et représentait au mieux le thème.

Ces étapes ont été réalisées de manière linéaire, cependant des aller-retour entre les différents codages ont été nécessaires pour affiner notre compréhension du corpus, préciser les thèmes et les modifier en conséquence.

Le codage a été réalisé à l'aide de grilles d'analyse. Les thèmes et les sous-thèmes ont été validés par la direction de la présente recherche. À cette étape, nous nous sommes basée sur le cadre théorique de notre étude pour classer et organiser nos données afin de les interpréter. Cette démarche s'inscrit dans une méthode de recherche inductive en partant de l'ensemble des données collectées sur le terrain pour arriver à des thèmes généraux (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

Lors des étapes de codage, nous avons procédé à l'interprétation des données par repérage de points saillants. La récurrence a été particulièrement considérée. À l'inverse, l'analyse a aussi pris en compte les divergences. C'est ici que nous avons pu décrire le contenu des données dans les grilles d'analyse et que nous avons élaboré notre structure de présentation des résultats. Les codages ont eu lieu un entretien à la fois (*voir Annexe F*).

3.6 Considérations éthiques

L'ensemble du protocole de recherche pour les deux volets (la procédure de recrutement, les instruments ainsi que le déroulement de la collecte) a été soumis aux comités d'éthique de l'UQAM et des centres de services scolaires. Des modifications ont été apportées pour que le protocole puisse être approuvé dans l'ensemble. La démarche de recherche a été suivie de manière conforme aux règles de considérations éthiques de l'UQAM (*voir Annexe G*).

3.7 Calendrier de réalisation

Le tableau 3.4 présente chronologiquement les différentes étapes de réalisation de la recherche.

Tableau 3.4 : Calendrier de réalisation

Principales étapes de réalisation	Moment de réalisation
Soumission du projet de mémoire	Décembre 2021
Certification du CERPE	Février 2021
Certification des centres de services scolaires	Mars 2021
Recrutement des participants enseignants	Avril et mai 2021
Recrutement des participants apprenants	Mai et juin 2021
Collecte de données volet apprenant	Juin 2021
Collecte de données volet enseignant	Juin et juillet 2021
Analyse des résultats	Septembre à décembre 2021
Rédaction	Janvier à décembre 2022
Premier dépôt du mémoire	Janvier 2023

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Avec l'objectif général de **mieux comprendre les perceptions des apprenants et des enseignants à l'égard de la francisation en entreprise**, nous présenterons dans ce chapitre les résultats issus des données recueillies grâce aux différents instruments de recherche décrits au chapitre précédent. Tout d'abord, nous aborderons les résultats du volet apprenant (4.1), en commençant par le profil des participants (4.1.1) et ensuite selon les perceptions des apprenants quant à l'utilité du cours de francisation en entreprise pour leur intégration linguistique en situation professionnelle (4.1.2) et à l'égard des conditions d'enseignement-apprentissage (4.1.3). Nous poursuivrons la présentation des résultats dans une optique plus générale où nous mettrons de l'avant les réponses des participants concernant leur satisfaction générale à l'égard de leur formation (4.1.4). Les résultats des entrevues réalisées dans le cadre du volet enseignant (4.2) de cette recherche seront détaillés, en présentant d'abord le profil des enseignants (4.2.1), selon les perceptions quant à l'analyse des besoins (4.2.2) et en ce qui a trait aux conditions d'enseignement-apprentissage (4.2.3), alors que la dernière section nous permet un regard plus général sur la satisfaction des enseignants à l'égard de la formation (4.2.4).

4.1 Volet apprenant

Dans cette section, les résultats obtenus se rapportent au questionnaire en ligne soumis aux apprenants de francisation en entreprise qui participaient à l'étude et qui visait à répondre à l'objectif spécifique de décrire les perceptions des apprenants quant à l'utilité du cours de francisation en entreprise pour leur intégration linguistique en situation professionnelle et à l'égard des conditions d'enseignement-apprentissage. Comme nous avons détaillé les renseignements sociodémographiques des répondants dans le chapitre précédent, nous présentons ici leur profil linguistique, qui fait le lien avec la partie suivante sur la perception d'utilité. Ensuite, nous explorerons les résultats liés aux conditions d'apprentissage.

4.1.1 Profil des participants apprenants

Dans cette partie sur le profil des participants, comme les renseignements sociodémographiques (Q.1 à 6) ont été abordés dans le chapitre 3, nous nous concentrons sur le portrait linguistique des participants (Q.7 à 15) et sur l'utilisation des langues au travail (Q.16 à 25).

Profil linguistique

Pour tenter d'établir un certain portrait linguistique des participants selon des critères descriptifs, nous avons sondé les langues d'origine, les langues connues, le niveau de compétence en français, l'utilisation des langues dans la vie publique ainsi que l'importance accordée à la connaissance du français à Montréal.

Tout d'abord, nous nous sommes informée de la langue d'origine des participants (Q.7). À cette question, l'anglais a été la réponse la plus fréquemment donnée (n=18), suivie de l'espagnol (n=9) et de l'hindi (n=8). Au total, 25 langues maternelles ont été nommées par les participants. Mais au-delà des langues maternelles déclarées par les participants, il est intéressant de porter notre attention sur l'éventail des langues connues; nous remarquons que 64 répondants ont dit connaître deux langues et plus, alors que seulement cinq d'entre eux ont dit ne connaître qu'une seule langue. Les données permettent de répertorier un total de 31 langues différentes connues des participants. Nous notons par ailleurs que plus de 84% (n=59) des participants ont dit connaître, entre autres, l'anglais et 45,7% (n=32) des répondants, le français.

Nous avons demandé aux répondants de situer leur niveau de compétence en français. La majorité s'est située au niveau intermédiaire (n=38), suivi de près par le niveau débutant (n=30). Très peu de répondants (n=2) se sont situés au niveau avancé, ce qui correspond justement aux caractéristiques de la francisation en entreprise qui offre généralement des cours de niveaux débutant ou intermédiaire.

La question 12 venait sonder l'utilisation de la langue dans la vie quotidienne en dehors de la classe et du travail et plus précisément au magasin, à l'école des enfants ou pour des services de santé. Les réponses sont présentées dans le tableau 4.1.

Tableau 4.1 : Utilisation de la langue dans la vie publique

Langue	N	%
Anglais	43	61,4
Anglais et français	16	22,9
Français	10	14,3
Hindi	1	1,4
Total	70	100

Les réponses révèlent une utilisation majoritaire de l'anglais dans ces situations (n=43) ou encore l'anglais et le français (n=16). Dans une moindre proportion, les répondants ont dit utiliser le français (n=10). Dans le but d'obtenir plus de détails, à l'occasion d'une question ouverte demandant d'expliquer l'utilisation de

la langue dans la vie publique, nous avons enregistré six réponses. Dans les réponses des participants, il est question du passage à l'anglais lorsque la situation revêt une certaine importance (thème 1) et de compétences limitées en français (thème 2). Par exemple, pour le niveau de compétence en français, un répondant a écrit : « J'essaie d'utiliser le français au (sic) la plupart des échanges, mais dans un cadre médical, j'utilise l'anglais parce que je parle le plus couramment et que je ne me sens pas en sécurité, ne comprenant pas complètement les instructions médicales » (A95).

Les données recueillies concernant les perceptions des participants quant au niveau de difficulté de l'apprentissage du français (Q.14) permettent de constater que la majorité des répondants considère le français comme étant difficile à apprendre (n=46). Par ailleurs, afin de connaître l'importance que les répondants accordent au fait de connaître le français à Montréal (Q.15), les participants devaient classer cette importance sur quatre niveaux avec l'option de répondre « Je ne sais pas ». Le tableau 4.2 montre les résultats de cette dernière réponse du profil linguistique des participants.

Tableau 4.2 : Importance du français à Montréal

Perception d'importance	N	%
Très important	46	65,7
Assez important	19	27,1
Peu important	2	2,9
Pas important du tout	2	2,9
Je ne sais pas	1	1,4
Total	70	100

Les répondants ont considéré à près de 66% (n=46) qu'il était très important de connaître le français à Montréal, et 27% l'ont considéré assez important : c'est donc près de 93% des participants qui reconnaissent une importance au fait de connaître le français à Montréal. À l'inverse, seulement quatre participants ont répondu qu'il est peu important ou pas important du tout de connaître le français à Montréal.

En marge du profil linguistique, nous avons voulu en connaître davantage sur les entreprises pour lesquelles travaillaient les participants au moment de remplir le questionnaire (Q.16). Les données indiquent qu'il s'agit en majorité de grandes entreprises de plus de 250 employés (n=39). Seulement trois participants ont dit travailler pour une petite entreprise.

Portrait de l'utilisation des langues au travail

Plusieurs questions visaient à définir la place des langues dans le cadre du travail (Q.18 à Q.25). La première série de questions invitait les participants à se prononcer sur la langue utilisée le plus souvent à leur travail (Q.18 à Q.21) pour ensuite être détaillée dans les réponses aux questions qui suivent (Q.22 à 25). Le tableau 4.3 permet d'abord un regard sur l'utilisation de la langue au travail (Q.18). Dans les colonnes suivantes, les résultats concernent la langue utilisée principalement dans les réunions (Q.19) et dans les documents de travail (Q.20). Les répondants pouvaient inscrire plus d'une réponse, ce qui a été fait, en particulier pour ce qui a trait aux documents de travail (102 réponses)⁶. Finalement, la dernière colonne montre les résultats quant à la langue préférée au travail (Q.21).

Tableau 4.3 : Langue au travail

Langues	La plus utilisée au travail N (%)	Réunions N (%)	Documents de travail N (%)	La préférée au travail N (%)
Anglais	62 (88,6)	62 (88,6)	62 (88,6)	63 (90,0)
Français	27 (38,6)	32 (45,7)	40 (57,1)	14 (20,0)
Espagnol	2 (2,9)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)

Le tableau 4.3 met en évidence que l'utilisation de l'anglais au travail est la réponse la plus souvent citée. Par ailleurs, les répondants avaient aussi le choix d'inscrire une autre réponse, ce qu'ils ont souvent fait. Deux personnes ont ajouté travailler le plus souvent en espagnol. Pour ce qui est de la langue de travail préférée par les répondants, l'anglais a été choisi 63 fois par rapport à 14 fois pour le français. Nous remarquons que pour cette question, les participants ont choisi moins souvent le français que pour les trois questions précédentes et qu'aucune autre langue n'a été mentionnée.

Les résultats du tableau 4.4 ci-dessous présentent les données recueillies concernant les compétences en français jugées les plus utiles au travail (Q.22). Cette question, déclinée selon cinq compétences distinctes (parler, comprendre, écrire, lire et comprendre la culture), permettait aux participants de donner leur opinion à l'aide d'une échelle de Likert contenant quatre échelons incluant les options de ne pas répondre et « Je ne sais pas », qui ont été choisies à trois occasions.

⁶ Dans le cas où les participants ont choisi plus d'une réponse, le N fait référence au nombre de personnes ayant mentionné une réponse donnée. Par exemple, au tableau 4.3, 62 personnes sur les 70 répondants ont indiqué 'Anglais' comme langue la plus utilisée au travail, ce qui correspond à 88,6% des répondants qui ont sélectionné cette réponse.

Tableau 4.4 : Compétences utiles au travail

Perception d'utilité	Parler français	Comprendre le français oral	Écrire en français	Lire en français	Comprendre la culture francophone québécoise
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Très utile	39 (55,7)	45 (64,3)	23 (32,9)	34 (48,6)	28 (40,0)
Assez utile	19 (27,1)	14 (20,0)	24 (34,3)	24 (34,3)	26 (37,1)
Peu utile	10 (14,3)	9 (12,9)	17 (24,3)	9 (12,9)	10 (14,3)
Pas utile du tout	1 (1,4)	2 (2,9)	6 (8,6)	2 (2,9)	5 (7,1)
Je ne sais pas	1 (1,4)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (1,4)
Pas de réponse	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (1,4)	0 (0,0)
Total	70	70	70	70	70

Ce tableau révèle que la compétence la plus utile au travail selon les répondants est celle de comprendre le français oral (n=45) et ensuite celle de parler français (n=39). À l'inverse, écrire en français est la compétence jugée la moins utile au travail. Il est à noter que six participants ont répondu ne pas considérer utile du tout d'écrire en français dans leur travail, alors que 17 ont indiqué que cette compétence était peu utile.

Dans le but d'approfondir notre compréhension de l'utilisation du français au travail, la question 23 permettait d'en savoir davantage sur les personnes avec qui les participants utilisent le français dans le cadre de leur travail, tel que présenté dans le tableau suivant.

Tableau 4.5 : Utilisation du français au travail

Utilisation du français avec	N	%
Vos collègues	51	72.9
Vos supérieurs	24	34.3
Les clients	24	34.3
Autres (fournisseurs, partenaires d'affaires, instances gouvernementales, etc.)	22	31.4
Aucune de ces réponses	12	17.1

Les données présentées dans ce tableau montrent une utilisation du français au travail principalement avec les collègues (n=51) et de manière moindre, mais uniforme, avec les supérieurs, les clients et autres (respectivement n=24, n=24, n=22). Notons que 12 personnes n'ont pas répondu à cette question.

Quoi qu'il en soit, la question suivante (Q.24) permet de découvrir si les participants jugeaient que leurs connaissances en français au moment de remplir le questionnaire étaient suffisantes pour leur emploi. Les

données recueillies indiquent qu'une plus grande proportion des répondants considéraient que leurs connaissances du français étaient insuffisantes pour leur emploi (n=34).

Enfin, la dernière question de cette section invitait les répondants à se prononcer sur l'utilité perçue du cours de francisation en entreprise en vue de futurs emplois (Q.25). Notons que, cette fois, tous les participants ont répondu, comme on peut le voir dans le tableau 4.6.

Tableau 4.6 : Utilité du cours pour des emplois futurs

Perception d'utilité	N	%
Très utile	46	65,7
Assez utile	16	22,9
Un peu utile	6	8,6
Pas du tout utile	2	2,9
Je ne sais pas	0	0,0
Total	70	100

Le tableau 4.6 met en évidence qu'une majorité de répondants considéraient que le cours de français qu'ils suivaient au travail pouvait les aider à avoir de meilleures opportunités d'emploi dans le futur (n=46) alors qu'à l'inverse, seulement huit d'entre eux ont répondu que le cours ne leur serait utile que peu ou pas du tout en vue de futurs emplois .

Cette première section du questionnaire a permis de recueillir des renseignements généraux sur les participants, leur emploi, leur utilisation des langues dans la vie courante et au travail, ainsi que certaines de leurs perceptions quant à l'utilité des langues et à leurs compétences linguistiques. La section suivante vise à approfondir notre compréhension de leurs perceptions quant à l'utilité du cours sur leur intégration linguistique au travail.

4.1.2 Perceptions quant à l'utilité du cours sur l'intégration linguistique au travail

Nous décrivons ici les résultats obtenus dans la deuxième section du questionnaire destiné aux apprenants, portant sur leurs perceptions quant à l'utilité du cours de francisation en entreprise sur leur intégration linguistique dans la sphère professionnelle. Cette section regroupe les questions 26 à 35 du questionnaire.

Tout d’abord, afin de mesurer l’expérience des participants en francisation en entreprise, nous leur avons demandé depuis combien de temps ils suivaient le cours (Q.26). La tendance se situe entre 6 et 12 mois, avec des réponses allant de 1 mois à 60 mois (cinq ans), avec une moyenne de 11.3 mois. Nous avons ensuite voulu mieux comprendre les motivations des participants à s’inscrire au cours de francisation sur leur lieu de travail. Nous avons donc proposé, dans le questionnaire, une liste de raisons probables d’entre lesquelles les participants pouvaient en choisir une à plusieurs, ce qui a été très bien compris vu les réponses nombreuses (N=436). Ils étaient aussi invités à ajouter d’autres raisons qui ne seraient pas dans la proposition, ce qu’une seule personne a fait. À noter aussi que le taux d’abstention à cette question est plus bas qu’ailleurs dans cette section. Le tableau suivant en fait la démonstration.

Tableau 4.7 : Raisons pour participer au cours

Raisons	N	%
Communiquer avec les Québécois francophones	54	77,1
Favoriser mon intégration au Québec	49	70,0
Communiquer avec mes collègues	44	62,9
Améliorer mes compétences professionnelles	43	61,4
Mieux comprendre la culture québécoise	41	58,6
Améliorer ma performance au travail	40	57,1
Communiquer avec mes supérieurs	35	50,0
Favoriser mon intégration dans l'entreprise	32	45,7
Les gens aiment quand je parle français	24	34,3
Communiquer avec les clients, fournisseurs, etc.	24	34,3
Communiquer avec l'école de mes enfants	21	30,0
Répondre à la demande de l'employeur	14	20,0
Avoir une promotion	8	11,4
Avoir plus d'opportunités au Québec	2	2,9
Obtenir la résidence permanente	2	2,9
Améliorer le français oral	2	2,9
Par intérêt pour la langue	2	2,9
Aucune de ces réponses	1	1,4
Autre	1	1,4
Pas de réponse	2	2,9

Selon les données présentées dans le tableau 4.7, une nette majorité de participants dit s’être inscrite au cours de francisation offert sur leur lieu de travail pour communiquer davantage avec les Québécois francophones (n=54), suivie de près par l’intention de favoriser leur intégration au Québec (n=49). Ensuite, les options de communiquer avec ses collègues (n=44), améliorer ses compétences professionnelles (n=43), mieux comprendre la culture (n=41) et améliorer sa performance au travail (n=40) ont toutes été

choisies par plus de la moitié des participants. Dans les réponses moins sélectionnées, on retrouve l'intérêt pour la langue, l'objectif d'améliorer le français oral, obtenir la résidence permanente et avoir plus d'opportunités au Québec (n=1 chacune).

La question 28 est une question ouverte dans le but de donner toute la liberté aux participants d'énoncer dans leurs propres mots ce que sont, selon eux, les objectifs principaux de la francisation en entreprise. Nous avons relevé pas moins de 10 thèmes émergents en lien avec les objectifs de formation à travers les nombreuses réponses des participants (n=58). Le tableau 4.8 liste les thèmes ainsi que le nombre d'occurrences qui y est lié.

Tableau 4.8 : Perceptions des objectifs principaux du cours

Thèmes	Nombre d'occurrences
Objectif de communication	13
Objectifs de développement de compétences linguistiques	13
Objectif d'interactions avec les collègues	12
Objectif professionnel	11
Objectif d'intégration au Québec	10
Aspect pratique	3
Mentions de l'anglais, langue de travail	3
Objectif de communication avec clients ou fournisseurs	3
Objectif de passation de tests de français dans le processus migratoire	2
Objectif familial : aider les enfants avec les devoirs	2
Total	72

Parmi les réponses, l'objectif communicatif et l'objectif de développement de compétences linguistiques ont été les plus souvent relevés avec 13 occurrences chacun. Suivi de très près, avec 12 occurrences, l'objectif d'interagir avec ses collègues a été noté, suivi des objectifs professionnels, avec 11 occurrences, et d'intégration au Québec, avec 10 occurrences. Nous présentons ici des citations représentatives des données recueillies pour ces thèmes principalement cités (traductions libres) :

- Objectif de communication : « Apprendre à s'exprimer correctement et à comprendre les messages des autres ». (A57)
- Objectif de développement de compétences linguistiques : « Améliorer mon français à l'oral et à l'écrit ». (A44)
- Objectif d'interactions avec les collègues : « Pour mieux m'intégrer à la culture du bureau et me connecter à mes collègues ». (A90)

- Objectif professionnel : « Améliorer les compétences en français pour communiquer dans un milieu professionnel et améliorer également la performance au travail ». (A43)
- Objectif d'intégration au Québec : « Faciliter l'intégration des employés à la communauté ». (A14)

Après avoir sondé les participants sur ce qu'ils croyaient être les objectifs principaux de leur cours de francisation, nous avons aussi voulu savoir si ces objectifs étaient clairs pour eux (Q.29). Les réponses ont mis en évidence une perception claire des objectifs: ils étaient perçus comme très clairs (n=25) et comme assez clairs (n=29). Seulement une personne a mentionné que les objectifs n'étaient pas clairs du tout pour elle.

Afin de répondre en partie à l'objectif spécifique de décrire les perceptions des apprenants quant à l'utilité du cours de francisation en entreprise pour leur intégration linguistique en situation professionnelle et aux conditions d'enseignement-apprentissage, la question suivante (Q.30) nous a donné les réponses détaillées dans le tableau 4.9. Notons ici que l'option de réponse « Je ne sais pas » n'a pas été utilisée et que seulement trois personnes se sont abstenues de répondre.

Tableau 4.9 : Utilité du cours pour le travail

Perception d'utilité du cours pour le travail	N	%
Très utile	26	37,1
Assez utile	24	34,3
Peu utile	13	18,6
Pas utile du tout	4	5,7
Sans réponse	3	4,3
Total	70	100

L'utilité du cours pour leur travail est majoritairement reconnue; en effet, 26 personnes l'ont trouvé très utile et 24 assez utile. C'est donc plus de 70% des répondants qui considèrent le cours en entreprise comme assez ou très utile à leur travail (n=50).

En guise de comparaison avec la question précédente, la question 31 cherchait à savoir si les participants voyaient aussi une utilité au cours pour leur vie quotidienne, en dehors du travail. Les réponses sont encore plus marquées par la positive : seulement 11 personnes ont dit trouver le cours peu ou pas utile du tout (15,7%) alors que 56 personnes l'ont déclaré très ou assez utile dans leur vie quotidienne (80%).

Dans le même ordre d'idées, la question de l'utilité du cours est reprise ici selon de possibles emplois futurs (Q.32) et les réponses sont particulièrement positives : seulement cinq personnes ne voient pas le cours comme leur étant utile pour de futurs emplois (7,1%) alors qu'à l'inverse, 61 personnes le considèrent comme assez ou très utile à leur futur professionnel (87,1%).

Ensuite, nous avons cherché à comprendre en détail les compétences en français que les apprenants ont la perception de développer grâce à leur cours (Q.33). Une nette majorité des réponses indique que les répondants considéraient le cours assez ou très utile pour l'ensemble des compétences proposées (parler français, comprendre le français oral, écrire en français, lire en français, comprendre la culture francophone québécoise). Le cours semble avoir été perçu comme très utile pour développer davantage la compétence à parler français (n=38) et à comprendre le français oral (n=38), suivi de près par la compétence de lire en français (n=35) alors qu'en comparaison, le cours semble avoir été perçu moins utile pour comprendre la culture francophone québécoise (très utile, n=18). Quoiqu'il en soit, les réponses sont assez semblables pour les cinq compétences présentées quant à une utilité modérée (assez utile) où les réponses se situent entre 30 et 40% pour l'ensemble de ces compétences. Enfin, très peu de répondants ont jugé le cours comme n'étant pas utile du tout pour ces compétences, notamment seulement quelques répondants ont considéré que le cours était inutile pour développer la compétence de parler français (n=2), de comprendre le français oral (n=2), d'écrire en français (n=2) ou de lire en français (n=1). Toutefois, on remarque une légère augmentation des réponses pour ce qui de comprendre la culture québécoise francophone (n=6).

En ce qui concerne l'utilité perçue du cours sur l'intégration au travail par les participants (Q.34), la répartition des résultats est plus uniforme qu'ailleurs dans cette section, où entre une grande utilité perçue (très utile, n=22), une utilité moyenne (assez utile, n=21) et une utilité limitée (un peu, n=19), les réponses sont très semblables. Toutefois, si l'on joint les réponses « très utile » et « assez utile », il est possible de rassembler 61,4% des réponses (n=43). Ce sont seulement cinq personnes qui ont avancé que le cours ne leur semblait d'aucune utilité pour leur intégration au travail (n=5).

Il nous semblait important de sonder aussi les participants quant au sentiment de confiance pour utiliser le français au travail et si le cours pouvait y contribuer (Q.35). Les réponses sont déclinées selon les personnes avec qui les participants seraient susceptibles de s'entretenir au travail. Dans les possibilités de réponses, l'option « ne s'applique pas » était également offerte. Les réponses sont présentées dans le tableau 4.10.

Tableau 4.10 : Lien entre le cours et la confiance d'utiliser le français au travail avec les personnes suivantes :

Échelle	Collègues N (%)	Supérieurs N (%)	Clients N (%)	Autres ⁷ N (%)
Beaucoup	23 (32,9)	16 (22,9)	17 (24,3)	16 (22,9)
Assez	22 (31,4)	19 (27,1)	8 (11,4)	15 (21,4)
Un peu	17 (24,3)	21 (30,0)	18 (25,7)	16 (22,9)
Pas du tout	5 (7,1)	8 (11,4)	14 (20,0)	10 (14,3)
Ne s'applique pas	0 (0,0)	3 (4,3)	10 (14,3)	10 (14,3)
Pas de réponse	3 (4,3)	3 (4,3)	3 (4,3)	3 (4,3)
Total	70	70	70	70

Le cours semble avoir eu le plus d'influence sur la confiance à utiliser le français au travail avec les collègues (beaucoup, n=23; assez, n=22). Il y a un taux de réponse notable aussi du côté des supérieurs hiérarchiques, où les participants ont jugé à 30% (n=21) que les cours avaient eu un impact sur cet aspect. Pour ce qui est de la catégorie des clients, c'est celle où la réponse « pas du tout » a été la plus sélectionnée par les participants. Enfin, pour ce qui est de la large catégorie « autres », les réponses sont réparties plus uniformément allant de 16 répondants qui trouvent que le cours a eu beaucoup d'influence sur leur confiance à 10 répondants qui ne trouvent pas du tout que c'est le cas, ou que ça ne s'applique tout simplement pas à leur situation au travail. Il est intéressant de noter qu'aucun participant n'a choisi l'option « ne s'applique pas » pour la catégorie des collègues de travail. À l'inverse, ils ont été plusieurs à la choisir pour les clients et la catégorie « autres » (respectivement n=10 et n=10).

Cette section a offert une synthèse des résultats obtenus dans la deuxième partie du questionnaire destinée aux perceptions des apprenants quant à l'utilité du cours de francisation en entreprise pour leur intégration linguistique en situation professionnelle. La section suivante est plutôt destinée à faire la synthèse des résultats en lien avec les perceptions des apprenants quant aux conditions d'enseignement-apprentissage.

4.1.3 Perceptions des conditions d'enseignement-apprentissage

Cette troisième section des résultats rejoint la dernière section du questionnaire du volet apprenant destinée aux perceptions des apprenants quant aux conditions d'enseignement-apprentissage du cours de francisation en entreprise. Le questionnaire comportait également des questions sur leur satisfaction

⁷ La catégorie « Autres » est décrite dans le questionnaire comme étant : fournisseurs, partenaires d'affaire, instances gouvernementales, etc.

générale du cours. Cette section concerne entre autres les questions sur le climat et les ressources, mais aussi sur la satisfaction incluant les questions sur du perfectionnement souhaité.

Climat

Les premières questions de cette section (Q.36 à Q.39) visaient à permettre aux répondants de s'exprimer sur le climat du cours de francisation en entreprise, surtout en ce qui a trait au soutien perçu de la part des collègues et des supérieurs hiérarchiques. Les participants ont d'abord été sondés sur le soutien qu'ils percevaient de la part de leurs collègues via l'importance qu'ils considéraient que leurs collègues accordaient au cours de français dans leur entreprise (Q.36). Nous avons fait la même démarche à propos des employeurs (Q.37). L'échelle de Likert proposée à ces questions était de quatre niveaux, avec l'option de répondre « je ne sais pas ». Nous présentons les résultats à ces deux questions dans le tableau 4.11.

Tableau 4.11 : Importance des cours de français accordée par les collègues et les employeurs selon les participants

Importance perçue	Collègues N (%)	Employeurs N (%)
Beaucoup	22 (31,4)	29 (41,4)
Assez	21 (30,0)	17 (24,3)
Un peu	11 (15,7)	12 (17,1)
Pas du tout	5 (7,1)	3 (4,3)
Je ne sais pas	5 (7,1)	4 (5,7)
Sans réponse	6 (8,6)	5 (7,1)
Total	70	70

La proportion des participants qui ont déclaré penser que leurs collègues considéraient comme très important le cours pour leur travail est de 31,4% (beaucoup, n=22) et comme assez important, 30% (n=21). Mis ensemble, c'est plus de 60% des répondants qui ont jugé que leurs collègues accordaient assez, voire beaucoup d'importance au cours (n=43). Également, 65,7% des participants croient que leur employeur accorde beaucoup (n=29) ou assez d'importance (n=17) au cours pour leur travail, ce qui pourrait faire écho au fait que ce sont les employeurs qui doivent engager les procédures pour que le cours ait lieu. Alors que cinq participants ne percevaient pas que leurs collègues accordent de l'importance au cours, le nombre de participants qui croyaient que leur employeur n'accordait aucune importance au cours est encore moindre, c'est-à-dire seulement trois personnes.

Dans le but d’approfondir notre compréhension du soutien que les participants perçoivent recevoir de leur entourage au travail et surtout de leur employeur, nous leur avons demandé s’ils se sentaient encouragés par leur employeur (Q.38). La nette majorité a répondu « oui » à cette question (n=53) et seulement trois personnes ont répondu que non. Il est aussi intéressant de s’attarder aux types d’encouragements mentionnés (Q.39). Ce sont au total 27 participants qui ont commenté cette question et, d’après leurs réponses, les sept thèmes émergents sont énumérés dans le tableau 4.12 présenté ci-dessous.

Tableau 4.12 : Types d’encouragements de l’employeur perçus par les répondants

Thèmes	Nombre d’occurrences
Temps de travail alloué au cours	9
Promotion du cours – Invitations aux employés	7
Organisation des cours	7
Motivation – Intérêt, pose des questions, souligne les améliorations	4
Gratuité du cours	2
Participation (l’employeur suit le cours aussi)	2
Approbation à la demande de participation au cours	2
Total	33

D’après les réponses obtenues des participants par rapport aux manifestations d’encouragements qu’ils percevaient de la part de leur employeur, nous en avons relevé trois issues de trois thèmes différents, que voici (traductions libres) :

- Temps de travail alloué au cours : « L’entreprise nous permet d’utiliser les heures de travail pour apprendre le français comme des avantages sociaux ». (A78)
- Organisation des cours : « Quand j’ai commencé mon poste, ils ont mis en place des cours pour moi et mes collègues pour apprendre le français afin de mieux s’intégrer dans la culture de l’entreprise ». (A63)
- Promotion du cours - invitations aux employés : « Nous recevons régulièrement des mises à jour et des e-mails annonçant des cours de français ». (A77)

Enfin, les apprenants ont été sondés sur leur niveau d’implication dans le cours (Q.40). Il nous apparaît intéressant, d’entrée de jeu, de souligner qu’aucun participant n’a considéré qu’il n’était pas impliqué du tout dans son cours de français. Une nette majorité s’est dite assez ou très impliquée (respectivement n=30 et n=29) pour une proportion de 84,3% de répondants.

Ressources

La série de questions suivante (Q.41 à Q.51) permettait aux répondants de donner leur opinion sur les conditions d'enseignement-apprentissage relatives aux ressources de la formation, comme le matériel pédagogique, les ressources matérielles et les espaces mis en place, mais qui comprennent aussi des éléments d'organisation des cours tels que l'horaire, la durée et la formule d'enseignement.

Tout d'abord, en ce qui a trait à la durée du cours, celle-ci est définie comme le nombre d'heures par semaine et le nombre d'heures de chaque séance de cours. Les participants n'ont pas été questionnés quant à la durée totale du cours (nombre d'heures total) vu les particularités de la francisation en entreprise où les cours peuvent débuter et se terminer à différents moments et où les apprenants peuvent intégrer ou quitter en cours d'année. Il était donc difficile d'en compiler des résultats porteurs de sens. Pour ces raisons, nous nous sommes limitée à ces critères.

D'après les données recueillies, la proportion des apprenants qui considéraient la durée de leur cours comme suffisante était de plus de 65% (n=46). La proportion s'abaissait à 17,1% (n=12) pour ceux qui ne jugeaient pas la durée suffisante. Dans cette série de questions, les détails énoncés dans les commentaires des participants aident considérablement à approfondir notre compréhension des réponses. Ils ont été assez nombreux (n=15) à ajouter un commentaire (Q.41). Ces commentaires ont fait l'objet d'une analyse et les résultats sont résumés dans le tableau 4.13.

Tableau 4.13 : Commentaires sur la durée du cours

Thèmes émergents	Nombre d'occurrences
Plus d'heures	5
Plus de pratique de l'oral	4
Plus souvent dans la semaine	3
Problème de disponibilité	1
Plus longtemps en termes de durée totale	1
Suffisant	1
Total	15

Des 15 commentaires recueillis, trois thèmes principaux ont été relevés : la volonté d'avoir plus d'heures de cours (n=5), plus de pratique orale (n=4) et avoir des périodes de cours plus souvent dans la semaine (n=3). En voici quelques exemples (traductions libres):

- Thème 1 - Volonté d'avoir plus d'heures de cours : « 3h par semaine ce n'est pas assez. » (A69)

- Thème 2 - Plus de pratique orale : « Peut-être que nous avons besoin d'une pratique orale plus ciblée. » (A19)

Thème 3 - Plus souvent dans la semaine : « 3 fois par semaine, avec une séance axée sur la conversation serait grandement appréciée. » (A72)

Les participants devaient aussi indiquer quelle serait la durée idéale d'un cours de francisation en entreprise. Le questionnaire offrait une déclinaison de durées de cours probables où les participants ont choisi en priorité l'option de trois heures par semaine (n=30), ce qui rejoint la formule type des cours de francisation en entreprise. Nous remarquons par ailleurs que l'option de six heures et plus par semaine a été sélectionnée dans une proportion moindre, certes, à 15,7% (n=11), mais tout de même en deuxième dans les préférences des participants. Tout juste derrière, l'option de deux heures par semaine a intéressé 14,3% des répondants (n=10).

Dans une formule similaire à celle des questions concernant la durée du cours, nous avons demandé d'abord aux participants s'ils étaient satisfaits de l'horaire du cours (Q.43) et, en complément, quel serait l'horaire idéal selon eux (Q.44). Les participants se sont prononcés comme étant assez satisfaits de l'horaire dans une proportion de 40% (n=28) ou encore très satisfaits, pour 37% (n=26) d'entre eux. De l'autre côté, trois personnes ont déclaré n'être pas satisfaites du tout, et huit ont indiqué qu'elles l'étaient seulement un peu. Au total, 11 participants ont complété leur réponse à l'aide d'un commentaire, ce qui permet d'approfondir la compréhension de leurs perceptions. Dans les raisons des participants, nous retrouvons principalement la question de la conciliation du cours avec les obligations de travail, notamment les réunions plus nombreuses le matin, comme il a été le plus fréquemment mentionné. Voici quelques exemples des commentaires donnés (traductions libres) :

« Plus tard dans la journée, ce serait mieux. Mon cours actuel est de 9h à 10h30, beaucoup de réunions se déroulent en même temps ». (A58)

« Une fois par semaine, pendant 3 heures, après une longue journée de travail, c'est lourd ». (A44)

« Tous les matins, 1 heure, serait idéal pour une pratique régulière ». (A19)

En guise de suite, il a été demandé aux participants d'élaborer sur l'horaire de cours qu'ils percevaient comme idéal pour eux. Les options offertes étaient les différentes périodes de la journée, incluant le soir, et uniquement les jours de semaine. Les réponses permettent d'observer une tendance répartie uniformément entre le matin (n=26) et l'après-midi (n=26), et, dans une moindre mesure, la plage horaire

du soir (n=15) et celle du midi (n=16). Les commentaires sont particulièrement riches à cette question (n=43), car le questionnaire offrait la possibilité d'ajouter des éléments de réponse à chaque option d'horaire offerte. Des exemples de réponses sont présentés selon les options du questionnaire (matin, midi, après-midi et soir) (traductions libres) :

- Matin (n=17) : « Selon moi, c'est le meilleur moment de la journée pour apprendre ». (A57)
- Après-midi (n=12) : « L'après-midi quand il n'y a pas autant d'interruptions ». (A85)
- Soir (n=8) : « Je peux me concentrer pleinement lorsque j'ai fini de travailler ». (A72)

Même si les préférences des apprenants quant à l'horaire idéal de cours peuvent varier sensiblement, nous remarquons que la question de conciliation avec les tâches au travail est récurrente et semble importante pour les participants.

Trois questions concernent les perceptions des participants quant au matériel pédagogique qui est utilisé pour leur cours de francisation (Q.45, Q.46 et Q.47). Tout d'abord, nous avons cherché à connaître leur degré de satisfaction quant au matériel (Q.45) pour ensuite leur demander, en question ouverte, des suggestions qu'ils auraient par rapport au matériel (Q.46), et finalement leur demander de se prononcer à savoir s'ils ont l'impression d'avoir eu un matériel personnalisé pour leurs besoins (Q.47).

À la question de la satisfaction du matériel pédagogique (Q.45), la grande majorité (n=55) s'est dite assez ou très satisfaite du matériel utilisé dans le cours alors qu'une seule personne s'est dite insatisfaite. Au total, 34 personnes (48,6%) ont ajouté un commentaire afin de formuler des suggestions en lien avec le matériel pédagogique; le résumé de ces réponses est présenté dans le tableau 4.14 ci-dessous.

Tableau 4.14 : Suggestions – Matériel pédagogique

Thèmes	Nombre d'occurrences
Satisfaction générale	9
Pratique orale (CO et PO)	8
Appui sur l'anglais comme langue commune	3
Les livres	3
Liens pour pratiques autonomes	2
Satisfaction du travail de l'enseignant.e	2
Lexique spécifique	1
Variété de matériel	1
Améliorer le matériel informatique	1
Rythme plus rapide	1
Vie quotidienne	1
Hétérogénéité	1
Grammaire	1
Total	34

Classées par thèmes émergents, les nombreuses réponses des participants ont fait état d'une satisfaction générale (n=9) et la proposition d'avoir plus de matériel menant à la pratique de production ou de compréhension orale a été relevé dans huit occurrences. En voici deux exemples :

- Satisfaction générale : « Aucune, la professeure est très bonne pour adapter le matériel à nous ». (A42)
- Pratique orale (traduction libre) : « Peut-être plus de pratique de conversation orale avec différents scénarios ». (A86)

À la question du contenu de cours personnalisé pour les besoins spécifiques des apprenants (Q.47), ils ont répondu en majorité (n=46) qu'ils trouvaient, effectivement, que le contenu du cours était personnalisé. Notons quand même que 12 personnes ont jugé que le contenu du cours ne leur était pas particulièrement personnalisé.

Pour continuer avec les questions concernant les ressources offertes pour le cours, les questions suivantes touchent la formule d'enseignement (Q.48 et Q.51) et les ressources matérielles (Q.49 et 50). Tout d'abord, il nous fallait savoir quelle formule d'enseignement les répondants avaient au moment de répondre au questionnaire. Les répondants suivaient donc le cours en grande majorité en ligne (n=56),

contre seulement cinq personnes sur leur lieu de travail. Également, quatre participants suivaient le cours de manière hybride⁸, c'est-à-dire en ligne et sur le lieu de travail.

Pour clore la question des ressources, nous avons sondé les participants sur leur vision de la formule d'enseignement idéale pour un cours de francisation sur le lieu de travail (Q.51). À cette question, les réponses sont assez diversifiées et aucune tendance ne se démarque clairement. Nous pouvons toutefois affirmer que la formule hybride, quoiqu'imprécise, a été la plus populaire (n=25), alors que la formule virtuelle (ou à distance) et celle en présentiel ont été choisies respectivement par 18 et 19 personnes. Les commentaires ajoutés à cette question sont au nombre de six et on y retrouve de l'intérêt pour la formule virtuelle, avec certaines réserves quant aux occasions de pratique plus authentiques en présentiel. Voici quelques exemples de ces commentaires (traductions libres) :

« Le virtuel est parfait, car il n'affecte pas mes temps de travail, mes déplacements et le temps que je passe avec ma famille ». (A22)

« Avec le virtuel, mes collègues ne peuvent pas voir que je ne suis pas disponible, je continue de recevoir des messages et des demandes et je n'arrive pas à me concentrer. En personne, cela m'encouragera à communiquer avec d'autres employés qui suivent le cours au-delà du cours lui-même ». (A72)

« Avoir une chance de se connecter virtuellement augmente la fréquentation, ce qui à son tour augmente l'engagement ». (A77)

Les perceptions des apprenants quant aux éléments qui facilitent leur apprentissage dans le cours (Q.52) ont été cernées grâce à plusieurs options de réponses inspirées d'études antérieures. Les participants pouvaient choisir autant de réponses qu'ils le voulaient et en ajouter d'autres au besoin. Les participants ont d'ailleurs été plusieurs à choisir plus d'une réponse, mais aucun n'a ajouté d'option de réponse dans la catégorie « autre ».

⁸ Le terme hybride aurait gagné à être mieux défini ici, car un doute subsiste à savoir s'ils sont sur leur lieu de travail et l'enseignant est en ligne, ou s'ils sont parfois sur le leur lieu de travail et parfois en ligne. Malheureusement, tel que le questionnaire a été conçu, il n'est pas possible de faire cette distinction et, par conséquent, l'option de réponse « hybride » nous donne peu d'information.

Tableau 4.15 : Éléments facilitant l'apprentissage dans le cours de français

Réponses	N	%
Votre motivation personnelle	55	78,6
L'enseignant.e	39	55,7
Votre participation (implication, présences)	36	51,4
Votre motivation professionnelle	35	50,0
La formule d'enseignement (virtuelle, en présentiel, etc.)	30	42,9
Votre entourage professionnel (collègues, clients, supérieurs, etc.)	27	38,6
La méthode d'enseignement	27	38,6
Le matériel pédagogique	23	32,9
Votre entourage personnel (famille, amis, voisins, etc.)	21	30,0
La durée du cours	21	30,0
L'horaire du cours	17	24,3
Votre âge	7	10,0
Votre langue maternelle	6	8,6
Le local (équipement, tables, chaises, bruit, température, espace, etc.)	1	1,4
Aucune de ces réponses	1	1,4
Autre	0	0,0
Sans réponse	5	7,1

Au total, cette question a permis de recueillir 351 réponses, très diversifiées, de la part des participants. La réponse qui s'est démarquée le plus est la motivation personnelle (n=55) avec le plus haut taux de réponse (78,6%). Ensuite, l'enseignant.e (n=39), l'implication personnelle (n=36) et la motivation professionnelle (n=35) se suivent avec peu d'écart. Certaines options liées aux conditions d'enseignement (la formule d'enseignement, l'entourage professionnel, la méthode pédagogique et le matériel pédagogique) semblent avoir un impact modéré sur les apprentissages selon les répondants et leur proportion dans les réponses apparaît assez uniforme (respectivement n=30, n=27, n=27 et n=23), alors que la durée (n=21) et l'horaire du cours (n=17) ont été sélectionnés un peu moins. Nous remarquons que les participants n'ont pas jugé que leur langue maternelle (n=6) ou que leur âge (n=7) aidaient beaucoup à leur apprentissage.

4.1.4 Satisfaction générale

Les dernières questions du questionnaire étaient liées à la satisfaction générale des participants et à leur désir de poursuivre l'apprentissage du français sur leur lieu de travail (Q.54 à Q.61).

Les apprenants ont d'abord été sondés quant à la difficulté perçue du cours qu'ils suivaient. Les réponses à cette question se situent principalement entre facile (n=30) et difficile (n=29). Les réponses ayant été moins choisies sont « très difficile » (n=4) et « très facile » (n=1). Nous avons aussi voulu connaître

l'appréciation des participants par rapport au fait d'étudier le français sur leur lieu de travail, ou en formule virtuelle, mais toujours dans leur environnement professionnel. Dans une proportion de 52,9% (n=37), les participants ont dit aimer beaucoup étudier le français au travail. À l'inverse, seulement deux personnes ont dit ne pas du tout aimer y étudier le français.

Des questions ouvertes ont permis de conclure l'évaluation de la satisfaction globale des participants par rapport à leur cours de francisation en entreprise. Une question s'est attardée aux aspects du cours les plus et les moins appréciés des apprenants (Q.57), et la question suivante proposait aux participants de nommer des suggestions pour améliorer le cours (Q58.). Les nombreuses réponses données à ces trois questions ont été analysées et sont résumées dans ce qui suit.

Concernant les aspects les plus appréciés par les participants en lien avec leur cours de francisation en entreprise (Q.57), les réponses ont été nombreuses (n=49) et dix thèmes ont été relevés de ces commentaires, totalisant 68 occurrences.

Tableau 4.16 : Éléments les plus appréciés du cours de français

Thèmes	Nombre d'occurrences
Enseignant.e	20
Socialisation et interactions avec les collègues	13
Horaire pendant le travail	10
Contenu et méthodes d'enseignement	8
Améliorations de ses compétences linguistiques	7
Gratuité	3
Intérêt	3
Absence de devoirs	2
Durée	1
Effet bénéfique sur le travail	1
Total	68

Tel que présenté dans le tableau 4.16, l'élément le plus apprécié du cours par les répondants est l'enseignant ou l'enseignante (n=20). Vient ensuite le fait d'avoir l'occasion, grâce au cours de francisation, de socialisation et d'interactions avec ses collègues de travail (n=13) comme élément de satisfaction mentionné. Un autre thème s'est démarqué dans les commentaires, celui concernant le fait d'avoir le cours sur le temps de travail (n=10). Voici un exemple de citation pour les deux thèmes principaux (traductions libres) :

- Enseignant.e : « L'enseignante, elle était incroyable ! Elle était très pratique, très professionnelle, très patiente et accommodante, très patiente. Elle est la raison pour laquelle j'ai suivi le cours, car ce n'était pas facile pour moi; c'était un cours intermédiaire. Je n'aurais pas terminé le cours sans elle ». (A10)
- Socialisation et interactions avec les collègues de travail : « J'aime l'opportunité d'apprendre le français au travail, car il est plus facile d'organiser les présences lorsque l'entreprise est au courant des cours. Il y a également l'avantage supplémentaire de partager le cours avec des collègues, qui partageront plus probablement des objectifs d'apprentissage ». (A77)

Dans le cadre de cette même question (Q.57), les répondants devaient aussi indiquer les éléments les moins appréciés de leur cours de français. Les réponses ont été moins nombreuses qu'à la question précédente, mais tout de même 39 commentaires ont été enregistrés desquels 10 thèmes ont aussi émergé et sont présentés dans le tableau qui suit.

Tableau 4.17 : Éléments les moins appréciés du cours de français

Thèmes	Nombre d'occurrences
Contenu : pas assez de PO-CO	9
Obligations professionnelles	8
Horaire	5
Formule virtuelle	4
Durée	3
Place de l'anglais	3
Hétérogénéité	3
Structure du cours	2
Niveau de difficulté	1
Efficacité	1
Total	39

Selon les résultats présentés dans ce tableau, le thème du contenu est celui qui a été le plus fréquemment répertorié. Les participants ont été nombreux à souligner leur intérêt d'avoir plus de matériel lié à la production et à la compréhension orale (PO-CO) (n=9), comme une personne l'a mentionné (traduction libre) : « Nous avons besoin de plus de sessions de conversation » (A17). Des réponses en lien avec le thème qui concerne les obligations professionnelles ont également été rapportées (n=8), par exemple une personne a mentionné que le temps passé en classe de français lui donnait du travail à rattraper après les heures (traduction libre) : « Cela m'a juste enlevé du temps de travail et j'ai dû rattraper toutes les heures » (A10).

La question 58 revêt une importance particulière en ce fait qu'elle vient clore la partie du questionnaire à propos de la satisfaction générale du cours de francisation en entreprise auprès des apprenants participants, mais aussi parce qu'elle donne libre cours aux répondants pour faire part de leurs idées d'amélioration, d'après leur expérience. Cet espace a récolté 22 commentaires réunis sous 10 thèmes avec un total de 27 occurrences. Ils se retrouvent dans le tableau suivant :

Tableau 4.18 : Suggestions d'amélioration du cours

Thèmes	Nombre d'occurrences
Plus de pratique orale	9
Formule hybride et présentielle	4
Diminuer l'hétérogénéité	3
Horaire en après-midi ou après le travail	3
Accorder une place à l'anglais en classe	3
Durée : plus de temps de classe	2
Temps pour la révision	1
Moins d'interruptions dues au travail	1
Meilleur matériel pédagogique	1
Plus d'écriture	1
Total	27

Le thème touchant à la volonté d'avoir plus de compréhension et de production orale, plus de communication ou de conversation est celui qui a le nombre le plus élevé d'occurrences (n=9). La question de la formule d'enseignement vient ensuite dans les commentaires (n=4), sans toutefois y avoir une préférence affirmée. Enfin, à importance égale (n=3), les thèmes de l'hétérogénéité dans les classes, la question de l'horaire ou alors la place de l'anglais dans le cours ont été mentionnés par les participants. Ces exemples de citations (traductions libres) illustrent certains de ces thèmes:

- Plus de pratique orale : « Se concentrer sur apprendre à parler, ainsi nous socialiserons ». (A22)
- Diminuer l'hétérogénéité : « Si nous pouvons avoir des séances 1 à 1 supplémentaires avec l'enseignant.e, nous pourrions nous concentrer sur notre faiblesse individuelle et l'améliorer pendant les séances de groupe. De cette façon, nous ne perdrons pas le temps de l'autre ». (A24)
- Place de l'anglais dans la classe : « Mélangez quelques explications en anglais pour nous aider à comprendre plus vite ! ». (A80)

Enfin, les toutes dernières questions du questionnaire visaient à savoir si les participants avaient un intérêt pour continuer leur apprentissage du français sur le lieu de travail, soit en s'intéressant à la possibilité de cours complémentaires (Q.59 et Q.60) ou selon leur intention de réinscription (Q.61).

Sur la base des réponses obtenues, nous pouvons conclure que l'intérêt des participants pour un cours complémentaire est affirmé (n=49). Dans la liste proposée de cours complémentaires auxquels les participants pourraient vouloir participer, il y avait l'option d'en choisir plus d'un ou encore d'ajouter d'autres suggestions. Plusieurs réponses ont été données (147 au total), mais personne n'a choisi d'ajouter d'autres suggestions. Nous remarquons aussi qu'une seule abstention a eu lieu à cette question. En accord avec les réponses précédemment données par les participants dans le questionnaire, le français oral est sans équivoque le type de cours qui a obtenu la proportion la plus grande des réponses avec 62,9% (n=44). Avec un peu d'écart et répartis de manière sensiblement similaire, le français écrit (n=30), le français des affaires (n=26) et la langue et culture québécoise (n=26) ont suscité un intérêt semblable chez les participants.

Finalement, pour clore le questionnaire, nous voulions connaître les intentions de réinscription des participants. Ils ont été plus nombreux à s'abstenir qu'à la question précédente (n=6). C'est donc un total de 60 personnes (85,7%) qui voudraient se réinscrire au cours de francisation en entreprise, par rapport à cinq (7,1%) qui ne le voudraient pas.

La section suivante présente les résultats du second volet de la recherche; le volet enseignant. Ce dernier concerne les perceptions des enseignants quant à l'analyse des besoins et les conditions d'enseignement-apprentissage dans le contexte de la francisation en entreprise.

4.2 Volet enseignant

Dans le but de répondre à l'objectif spécifique au volet enseignant qui est de décrire les perceptions des enseignants quant à l'analyse des besoins langagiers et aux conditions d'enseignement-apprentissage dans le contexte de la francisation en entreprise, divers éléments liés aux perceptions des enseignants en regard de la francisation en entreprise ont été abordés lors des entretiens. Dans cette section du chapitre, les résultats en lien avec les réponses des participants enseignants concernant ces perceptions sont présentés, et un bref retour sur leur profil professionnel est effectué (4.2.1). Ainsi, les principaux thèmes résultant de leurs propos sont décrits ici, selon qu'ils visent à nous éclairer sur leurs perceptions quant à

l'analyse des besoins (4.2.2) et quant aux conditions d'enseignement-apprentissage (4.2.3), ou encore, en guise de conclusion de ce volet, sur leur satisfaction générale des cours et leurs suggestions d'amélioration (4.2.4).

4.2.1 Profil professionnel des participants enseignants

Les participants avaient tous plusieurs années d'expérience en enseignement et, la plupart, des études universitaires conséquentes. L'échantillon pour ce volet a été décrit en détail dans le chapitre de la méthodologie.

Toutefois, des propos sur les conditions de travail ont retenu notre attention lors des discussions sur le profil professionnel. En réponse à la question : « Évaluez-vous cette charge de travail à temps plein ou à temps partiel? », trois enseignants ont alors parlé de leurs conditions de travail; ils ont mentionné le fait de devoir conjuguer deux emplois ou deux employeurs pour réussir à travailler à temps plein (E1 et E5) et le fait de devoir travailler le jour comme le soir (E1 et E2).

4.2.2 Perceptions quant à l'analyse des besoins

Dans cette section et en réponse, en partie, à notre objectif spécifique de décrire les perceptions des enseignants quant à l'analyse des besoins langagiers et aux conditions d'enseignement-apprentissage dans le contexte de la francisation en entreprise, nous présentons les résultats obtenus à l'occasion des entretiens semi-dirigés avec les cinq enseignants participants. De ces données sont ressortis quatre thèmes principaux : 1) l'interprétation des objectifs principaux de la francisation en entreprise par les enseignants, 2) le processus engagé pour déterminer les objectifs spécifiques des cours, 3) les questions entourant les besoins langagiers des apprenants et, enfin, 4) les commentaires liés à la formule de cours sur mesure de la francisation en entreprise.

Thème 1 – Objectifs principaux de la francisation en entreprise

Nous avons tout d'abord voulu savoir comment les enseignants interprétaient les objectifs principaux de la francisation en entreprise. D'après leurs témoignages, l'idée d'un objectif officiel, en lien avec le travail, et d'un autre officieux, en lien avec les intérêts des apprenants, s'est imposée. L'analyse des données permet aussi de remarquer l'impression qu'ont les participants qu'il existerait un écart entre les objectifs principaux des apprenants et ceux des entreprises. Lors des entretiens, ce sont trois enseignants qui ont

hiérarchisé les objectifs de la francisation en entreprise en accordant la priorité à un objectif professionnel. Par exemple, un enseignant a mentionné : « Pour que ça soit financé par Emploi-Québec, il faut qu'il y ait un aspect professionnel. » (E5). En ce qui concerne la différence entre les objectifs des apprenants et des entreprises, ils sont quatre à l'avoir souligné. Selon eux, les apprenants auraient des objectifs de communication pour la vie quotidienne et personnelle alors que les entreprises auraient des objectifs communicatifs en lien avec la vie professionnelle et la langue de travail. Voici des extraits d'où il ressort l'idée d'une priorisation d'un objectif professionnel et qui marque un certain décalage perçu entre les objectifs des apprenants et des entreprises:

« Je vais quand même être honnête. Y a l'objectif, sur papier ou en tout cas sur le document qu'on reçoit, on nous dit... faut que ça marche avec emploi-Québec, donc faut que ça marche avec le travail finalement. C'est surtout ça qu'on nous dit. Dans les faits, ce que les participants et participantes veulent surtout... Parler du travail d'accord un peu, mais c'est pas vraiment de ça qu'ils veulent parler. Ils veulent parler de leur vie de tous les jours ... » (E1)

« Ce ne sont pas les mêmes du tout. Du tout, du tout, les objectifs, déjà ça, en fonction de l'objectif que se fixe l'entreprise, mais aussi l'objectif que s'est fixé l'apprenant et là, généralement, il y a un décalage. » (E5)

Selon les propos d'un enseignant, la langue de travail de l'entreprise impacterait les objectifs des apprenants. En effet, ce répondant mentionne que lorsque la langue de travail est principalement l'anglais, les objectifs deviennent plus personnels pour les apprenants : « Plusieurs nous disaient ; moi ça va, parce que dans l'entreprise, on parle en anglais de toute façon. Alors on me disait ; moi c'est plus dans ma vie, avec mes amis ». (E3)

Thème 2 – Processus pour déterminer les objectifs d'un cours

Pour mieux comprendre les processus qui mènent à l'analyse des besoins effectuée par les enseignants, nous leur avons demandé par quels moyens ils arrivaient à déterminer les objectifs spécifiques d'un cours de francisation en entreprise. Bien qu'il semble y avoir une grande liberté laissée aux enseignants dans la manière de déterminer les objectifs des cours et dans les pratiques en ce sens au sein des différents centres de services scolaires, les témoignages ont permis de dégager trois phases communes en lien avec ce processus pour déterminer les objectifs d'un cours : d'abord, 1) se fier au document préparatoire fourni par le conseiller pédagogique ou l'agent de francisation, qui peut contenir une analyse des besoins de l'entreprise, une description de tâche des apprenants et une évaluation de niveaux des apprenants, ensuite, 2) discuter en classe dès le premier cours pour déterminer les objectifs de groupe et faire une

évaluation des niveaux quand ça n'a pas été fait et, finalement, 3) ajuster au besoin les niveaux de classement ou les objectifs en cours de session.

L'ensemble des enseignants interrogés (n=5) ont fait mention d'une discussion à la toute première rencontre avec les apprenants d'un nouveau groupe, en début de session, à propos des objectifs de ceux-ci : « La première rencontre, c'est toujours... c'est l'analyse des besoins. » (E5). Plus précisément, deux personnes ont dit avoir élaboré elles-mêmes un document pour cibler les besoins et les objectifs des apprenants en début de session. Deux encore ont souligné la nécessité de renégocier les objectifs en cours de session et une seule personne a dit visiter les lieux de travail au préalable et demander à rencontrer la personne-ressource pour clarifier les objectifs de l'entreprise. Voici comment elle a illustré cette pratique :

Donc je prends rendez-vous avec cette personne-là, puis il va m'exposer un peu ce que l'entreprise veut parce qu'il y a ça, et en plus, je lui demande donc de me faire faire le tour un peu de l'entreprise. C'est comme ça que j'arrive à trouver les objectifs très spécifiques. C'est chaque entreprise, c'est différent. (E2)

Par ailleurs, un seul participant a mentionné recevoir un document très détaillé des descriptions de tâches, des besoins et de l'évaluation en amont de la formation (une semaine d'avance pour avoir le temps de se préparer), ce qu'il semblait apprécier : « On reçoit une description de tâche qui est très détaillée. Pour chaque entreprise : ce que fait l'entreprise, dans quel domaine les employés sont amenés à travailler, à faire ci, à faire telle tâche. Non, c'est vraiment bien fait. C'est vraiment très très détaillé. » (E3).

Thème 3 – Besoins langagiers des apprenants

Les enseignants ont été spécifiquement questionnés sur leur connaissance des tâches professionnelles des apprenants et des modes de communication des entreprises. Les participants affirment tous (n=5) qu'ils prennent en considération les informations du document de démarrage fourni par les conseillers pédagogiques ou les agents avant le début de la formation pour ensuite avoir une discussion avec les apprenants en début de cours sur ces éléments en particulier. Néanmoins, deux participants ont fait mention de la difficulté de connaître la description des tâches des apprenants. D'après leurs propos, ils doivent deviner, faire des recherches sur Internet ou encore utiliser l'anglais pour obtenir ces informations. Voici les réponses qui expriment ces difficultés :

« Ça, c'est ça, c'est le truc le plus difficile. Puis surtout, surtout probablement beaucoup d'autres emplois aussi, mais des trucs techniques comme en informatique, tout ça. Puis justement, hier, j'ai démarré un nouveau groupe, puis c'était beaucoup cette question-là. Ah, c'est difficile, c'est difficile... Ce que je fais souvent au 2^e, 3^e cours, c'est que moi je vais voir c'est quoi leur...sur Internet... leur description de tâches. » (E1)

« S'ils sont vraiment 0 en français, débutant débutant, je le demande en anglais. » (E2)

Thème 4 – Formule sur mesure

Les cours de francisation en entreprise ont ceci de particulier qu'ils sont sur mesure pour le groupe et l'entreprise où ils sont donnés. Cette particularité impose une formule unique et présente certains défis (voir section 4.2.4). Nous avons donc voulu en savoir plus sur le degré d'aisance des enseignants quant à cette formule, ainsi que les défis associés spécifiquement à cette particularité.

D'après les commentaires des participants, la liberté, la flexibilité, le sentiment de mieux répondre aux besoins des apprenants, de belles conditions d'enseignement, du contenu à leur goût, moins de pression ressentie pour leur travail, sont autant d'éléments positifs qui ont été enregistrés. Ils ont été tous d'accord (n=5) pour affirmer qu'ils étaient vraiment à l'aise avec cette formule, tel qu'illustré dans les passages suivants :

« Je suis apte à adapter chaque entreprise, chaque besoin dans l'entreprise. J'ai pas à demander... comme dans les centres, tu vois, « est ce que je peux leur donner ça ou ça? » et c'est ça, carte blanche. » (E2)

« Moi, j'aime, j'aime bien l'idée d'être libre et puis d'être débrouillarde, puis finalement, moi j'y trouve mon avantage parce que dans cette idée-là, faut pas oublier qu'on va quand même s'arranger, nous les enseignants, pour donner du matériel où enseigner des choses avec lesquelles on est confortable. Donc je pense qu'aussi ça peut aider quand même à donner des bons cours. Oui, autant c'est plus de travail au début autant par la suite, je pense qu'on est gagnant. » (E4)

« Moi j'adore ça. Euh, vraiment, moi, j'aime, je me trouve privilégié parce que je trouve que comme enseignant, je me retrouve vraiment dans des conditions presque idéales parce qu'on sent, on sent très peu de pression. » (E3)

Toutefois, malgré une aisance affirmée avec les cours sur mesure, les défis amenés par cette formule sont présents. Il est notamment question de l'hétérogénéité, parce que les groupes sont multiniveaux, mais aussi en lien avec la différenciation pédagogique que cette situation oblige. L'analyse des données révèle aussi que des cours sur mesure ouvrent la porte aux demandes individuelles des apprenants, et ceci constitue un défi pour les enseignants, ce que deux d'entre eux ont pris soin de souligner: « Chaque

participant voudrait son propre cours » (E1); « Dans une usine, j'ai la personne qui est à la réception, au téléphone, mais j'ai aussi le gars qui lui est à l'usine, à l'atelier, à la chaîne. Lui, vous comprenez bien que la téléphonie, ça ne l'intéresse pas. » (E5).

Quatre participants ont attribué à la formule sur mesure le défi de la charge de travail augmentée, surtout les premières années, alors que deux d'entre eux se désolent que cette charge supplémentaire soit, selon eux, ni valorisée ni rémunérée. Nous retiendrons que la charge de travail est un élément récurrent dans les commentaires des enseignants. Voici des extraits qui font état d'une certaine frustration à cet égard :

« Énorme! Au niveau de la création, c'est énorme! Et ça, c'est pas du tout valorisé, c'est pas du tout du tout valorisé, du tout. » (E5)

« Il faut bien le préparer, alors ça prend du temps. Et ce temps-là, on n'est pas payé pour le faire. Alors sur les temps de préparation, parfois on sent que, on est tenté d'en faire un peu moins. C'est sûr que si on était payé... on pourrait mettre plus d'énergie. » (E3)

En marge, une personne a parlé de son insécurité au début de son expérience professionnelle, lorsque placée dans une situation d'enseignement sans programme défini : « Le premier mois, j'étais, j'étais vraiment déçu, j'ai appelé tout le temps mon... (conseiller ou agent). Il était très patient, j'ai appelé tout le temps parce que j'étais pas habitué à cette liberté-là, en effet. » (E1)

En résumé, l'analyse des besoins est une étape préalable aux formations très importante, et particulièrement dans le cas des formations sur mesure. Cette section a permis d'observer les démarches des enseignants pour réaliser cette étape en début de cours, mais aussi de prendre connaissance des défis et des difficultés qu'ils y associent. La section suivante porte sur la dernière partie des entretiens en lien avec les conditions d'enseignement-apprentissage et la satisfaction générale.

4.2.3 Perceptions des conditions d'enseignement-apprentissage

D'après les réponses obtenues aux questions d'entretiens posées pour aborder les perceptions des enseignants quant aux conditions d'enseignement-apprentissage, sept thèmes ont été relevés et seront explorés dans cette section: 1) l'utilisation de l'anglais au travail, 2) la participation volontaire, 3) les contacts entre les enseignants et les entreprises, 4) la durée et l'horaire de la formation, 5) les locaux, 6) le matériel pédagogique et 7) la formule en ligne.

Thème 1 – Utilisation de l'anglais au travail

Tout d'abord, un thème principal s'est imposé dans les propos recueillis, celui de l'utilisation de l'anglais. En effet, quatre enseignants sont d'avis que le français n'est pas majoritairement nécessaire au travail et que la langue de travail des apprenants est plus souvent l'anglais, comme énoncé dans les passages suivants :

« Il y a un groupe qui ne veut rien savoir, mais c'est la compagnie qui demande, tu vois ? Ils disent : "Oh, mais je peux quand même m'exprimer en anglais, ils comprennent". »(E2)

« De toute façon, ils vont dire, on peut très bien parler en anglais. Alors ça, ça m'énerve un petit peu... » (E3)

« Majoritairement ils travaillent tous en anglais. » (E4)

« S'ils ne sont pas vraiment capables de parler en français avec des clients francophones, de toute façon, ils n'auront pas ce poste-là. Moi, il y en a un qui m'a dit ça, pis en français il n'était quand même pas si mal. Il y en a un qui m'a dit : "Ouais, mais moi, non, les clients francophones, je ne les prends pas. C'est quelqu'un d'autre que moi qui s'en occupe". » (E5)

La question de l'anglais sur le lieu de travail a occupé beaucoup de place dans les réponses des enseignants. Ce thème est donc réapparu lorsqu'il a été question des défis et enjeux liés aux cours de francisation en entreprise et sera donc repris dans la dernière section de ce chapitre.

Thème 2 – Participation volontaire

En plus de la question de l'utilité du français au travail et donc des occasions d'utiliser les nouveaux apprentissages de la formation, trois enseignants ont fait mention que les apprenants ne venaient pas toujours au cours de façon volontaire.

« On leur a plus ou moins imposé, voilà. C'est pas volontaire, ils se sentent pris. Ils sont là, ils sont là, ils ne sont pas forcés... Ils se sentent un peu dans l'obligation, mais ils ont d'autres soucis. Vous savez, par exemple dans les démarches de trouver des écoles, de trouver un appartement. » (E5)

« Les RH (ressources humaines) sont derrière eux. » (E4)

Cet enjeu de participation vient rejoindre un défi mentionné par deux enseignants et explicité dans la dernière section en ce qui a trait à la motivation des participants qui ne semble donc pas toujours être au rendez-vous.

Thème 3 – Contacts entre les enseignants et les entreprises

D'après l'ensemble des propos des enseignants, les contacts entre les enseignants et les entreprises sont rares et s'opèrent surtout à travers un dossier de démarrage, donc en amont de la formation, contenant des informations variables fournies par l'entremise d'un agent ou d'un conseiller pédagogique. Un seul enseignant a mentionné avoir reçu des commentaires de la part d'entreprises, seulement pour des questions de gestion de personnel (retard, absence). La réponse suivante donne un exemple des échanges qui peuvent exister entre l'enseignant et le conseiller du centre de services scolaire :

Parfois nos conseillers pédagogiques ont certaines informations aussi et nous les partagent, disent « Bon, dans cette entreprise, là on sent que les apprenants pensent que le français, là c'est juste, c'est pas vraiment pour le travail comme tel, mais alors il faudrait quand même essayer de leur faire comprendre que c'est pour le travail, en fait aussi là, c'est très important qu'éventuellement, il faudrait qu'ils puissent communiquer en français au travail ». (E3)

Un autre enseignant a fait mention de demandes irréalistes de la part d'entreprises quant à la formation :

Déjà au niveau des débutants, on ne peut pas...parce que vous savez des fois y'a des personnes-ressources (de l'entreprise) avec qui on est en lien qui m'ont dit : « alors oui, il faut que vous travailliez le courriel ... » Non, rêve pas là, ils ne parlent pas français, je ne vais pas commencer à leur ... Mais des fois, c'est ça. (E5)

Thème 4 – Durée et horaire

Pour ce qui est du temps alloué à la formation pour répondre aux objectifs, les avis des enseignants sont partagés. Deux idées principales se sont dégagées : soit la durée de la formation est jugée suffisante, soit insuffisante. Chacun des participants a ajouté ses nuances; un participant trouvait que lorsque les cours étaient d'une heure trente par semaine, c'était insuffisant, mais s'ils étaient de trois heures, alors c'était suffisant. Deux autres enseignants ont spécifié que la durée pourrait être suffisante telle qu'elle est si le cours pouvait être accompagné de devoirs, ce qui n'est généralement pas le cas en francisation en entreprise. Les participants ont d'ailleurs la perception que la conciliation travail-famille-étude n'est pas facile pour les apprenants. En effet, trois participants indiquent que les apprenants manquent de temps et qu'il n'est pas vraiment possible de leur donner des exercices à faire en dehors de la classe :

« 3h, ça va, je trouve que OK, mais quand c'est 1h30, il y a cette mauvaise chose, tu vois, c'est que, ils vont travailler 1h30 puis, arrivés à la maison, quelquefois, ils n'ont plus le temps, ils sont fatigués et tout. » (E2)

« C'est sûr que, idéalement, faut donner des devoirs, faudrait qu'ils fassent des devoirs à la maison pour garder le contact avec ce qu'on a fait au dernier cours. Quoi qu'il y'en a plusieurs qui nous disent que "mais on n'avait pas vraiment le temps". » (E3)

« Il y en a qui ont des enfants, puis j'ai l'impression qu'ils n'ont pas le temps de réviser. » (E5)

À la question des horaires de formation en entreprise, la plupart des enseignants (n=4) étaient d'avis qu'un horaire de cours sur les heures de travail était la seule option favorable, malgré des enjeux d'absentéisme dus à leurs obligations professionnelles, et il a été ajouté que l'heure du diner était à éviter.

Mais je pense que c'est peut-être pour les apprenants que c'est plus difficile. Souvent, ils doivent suivre les cours sur l'heure du midi parce que les entreprises, les entreprises leur disent que... Ben ça doit être sur leur, votre temps de travail. Ça, c'est compliqué dans ce temps-là, ils n'ont pas le temps de manger. (E3)

D'un autre côté, trois enseignants ont relevé le fait que les apprenants sont fatigués et que c'est souvent un problème pendant les cours. Une personne a fait la suggestion d'un horaire de cours de 9h à 10h30, deux fois par semaine, comme étant l'horaire idéal.

Thème 5 – Locaux

Malgré le contexte pandémique qui a rendu la plupart des cours en entreprise en formule virtuelle, nous avons tout de même demandé aux enseignants de nous parler de l'espace physique dans lequel ils avaient l'habitude d'enseigner. Seulement un des participants n'avait enseigné que quelques mois avant la pandémie de COVID-19. Pour les quatre autres, ils avaient plusieurs années d'expérience en salle de classe et nous leur avons demandé de répondre en s'appuyant sur leurs expériences antérieures. Selon deux d'entre eux, lorsque les cours étaient en salle de classe (présentiel), les locaux et le matériel disponibles étaient adaptés aux apprentissages, alors qu'un autre a plutôt dit que ça dépendait du milieu de travail.

Thème 6 – Matériel pédagogique

En ce qui concerne le matériel pédagogique, les enseignants ont expliqué n'être complètement satisfaits d'aucun manuel déjà existant. Ils ont expliqué leurs réponses et ajouté des détails sur la proportion de création du matériel impliquée et la charge de travail qui y est associée. Les participants ont été unanimes quant au fait qu'il est plus simple de faire son matériel sur mesure pour un groupe (n=5), plutôt que de chercher et d'adapter du matériel déjà existant. Par exemple, une personne enseignante a dit avoir créé

100% de son matériel en début de carrière, mais qu'avec l'expérience d'enseignement, elle avait maintenant du matériel accumulé. Une autre a expliqué qu'elle créait la moitié du matériel qu'elle utilisait, surtout pour répondre aux besoins spécifiques en lien avec les domaines professionnels des apprenants.

Il semble que la tâche de chercher, d'évaluer et d'adapter du matériel déjà existant n'est pas efficace pour les enseignants qui ont répondu à nos questions. Voici une réponse qui exprime bien cette pensée : « Après, l'histoire d'aller chercher dans les ..., on perd beaucoup de temps, des fois il vaut mieux créer soi-même son support, on va gagner du temps. » (E5).

Dans les critiques énoncées par rapport au matériel déjà existant et qui expliqueraient la nécessité de créer son propre matériel pédagogique, les données recueillies font état d'une offre de matériel peu adaptée à la réalité linguistique et culturelle québécoise : « Le manuel *Par ici*, c'est très bien parce que c'est le seul manuel québécois. Ça n'existe pas un manuel québécois pour les adultes. En revanche, le manuel *Par ici*, le rythme d'apprentissage du manuel est davantage fait pour un milieu manufacturier. » (E5).

L'enjeu principal qui ressort des propos recueillis en lien avec le matériel pédagogique, vu l'insatisfaction du matériel existant, concerne la charge de travail qu'impose la création de matériel sur mesure. À ce sujet, l'élément principal retenu est la charge de travail impliquée dans les premières années. Voici quelques extraits qui illustrent bien cet élément :

« Les deux premiers (cours), c'était moi qui faisais presque tous les exercices. Là j'ai décidé de m'enlever un petit peu de pression. » (E1)

« Les deux premières années, j'ai trouvé ça vraiment très très dur. C'était, c'était beaucoup trop de travail, vraiment beaucoup, beaucoup beaucoup. J'ai, je me souviens les premières années, travaillé 60, 70, 80 heures semaine pour être capable de sortir des cours qui avaient de l'allure. » (E4)

Dans le même ordre d'idées, les témoignages recueillis mettent en évidence d'autres éléments en lien avec la recherche et la création de matériel, notamment l'ampleur des recherches nécessaires par les enseignants en prévision de leurs cours selon les différents domaines d'emplois et les termes techniques utiles aux apprenants, ce qui semble indiquer une difficulté, au-delà de la charge de travail déjà mentionnée, et demander une mise à jour constante du matériel afin d'offrir des cours sur mesure. Voici un extrait qui met en lumière l'ampleur de la tâche pour un enseignant :

Le matériel que la Commission scolaire nous donne me suffit largement, mais quand c'est plus spécifique, je vais faire ça à quelqu'un qui a besoin d'une aide parce qu'il veut avoir son papier d'architecte, son papier d'ingénieur en bâtiment, son papier en pharmacie, des choses comme ça... À 50% de mon temps, c'est d'aller chercher, il m'arrive même d'aller dans les bibliothèques pour aller voir... la dentisterie. J'avais des dentistes, tu vois? De quoi parle-t-on dans les... dans les canalisations? Dans les tuyauteries? (E2)

Thème 7 – Formule en ligne

Comme les enseignants se sont tous retrouvés subitement à devoir donner leurs cours en ligne durant l'année 2020 en raison de la pandémie de COVID-19 et des restrictions sanitaires, nous les avons questionnés sur cette formule à savoir comment ils s'y étaient habitués et, à la lumière de leur expérience, quels en étaient les avantages et les inconvénients.

Pour l'ensemble des enseignants participants, l'enseignement en ligne a nécessité une adaptation qu'ils considèrent maintenant comme réussie. Deux d'entre eux ont dit aimer beaucoup cette formule. Parmi les aspects relevés comme positifs par les enseignants, notons que deux personnes ont dit remarquer moins d'absentéisme en ligne et plus de concentration de la part des apprenants. D'après les données recueillies, deux enseignants ont pour leur part trouvé favorable de ne plus avoir à se déplacer pour enseigner dans différentes entreprises et deux aussi ont trouvé que l'accès aux ressources numériques en ligne est favorisé. Un enseignant a ajouté que les suivis par courriel avec les apprenants avaient été bonifiés depuis le passage à l'enseignement en ligne. D'un autre côté, deux enseignants ont souligné qu'il leur était plus difficile, voire impossible, de faire de la différenciation pédagogique en ligne et que l'enseignement en ligne était plus difficile avec des groupes de plus de six personnes et des groupes hétérogènes. Voici quelques passages en exemple :

« Au début moi, j'avais pas l'habitude, alors pour les leçons, le partage d'écran, j'avais un petit peu de difficulté, mais finalement là je me suis bien adapté, ça va bien, j'aime beaucoup maintenant, mais oui. » (E3)

« En ligne, non, je ... au début j'étais pas content, vraiment, mais bon j'avais pas le choix. Je me suis habitué finalement. » (E1)

« Plus les groupes sont grands, là, c'est vraiment difficile. Bah moi je trouve que ça se fait très bien, mais il y a une limite, il ne faut pas plus de 6 ou 7, l'idéal c'est 5 ou 6, en fait entre 4 et 6. » (E3)

« Mais très franchement oui, parce que bizarrement, euh, ce que j'aime beaucoup dans cette forme, c'est que tout ce qu'on prépare chez nous, ça fonctionne. On n'est pas obligé de se déplacer avec son ordinateur. Puis arriver dans une autre place. Bah finalement ça bogue ou

on ne peut pas ouvrir le cours qu'on a prévu. Moi, ça m'est déjà arrivé sur le terrain, donc l'avantage quand même du télétravail à la maison, c'est que tout ce qu'on prépare ça fonctionne et ça c'est super le fun. » (E4)

Il se peut toutefois que les réponses positives des enseignants par rapport à la formule en ligne soient teintées de leur propre aisance avec la technologie. Comme les entretiens étaient proposés en ligne seulement, il est possible que les enseignants ayant accepté de participer à l'étude étaient d'abord à l'aise avec la technologie.

Finalement, nous avons pu résumer les thèmes principaux recueillis lors des entretiens avec les participants dans cette section qui visait à répondre à l'objectif spécifique du volet enseignant et nous remarquons qu'à travers les sujets relevés, plusieurs se rejoignent et sont intimement liés. Il en va de même pour les nombreux défis associés à différents thèmes. Nous avons tenté, dans la section suivante, de rapprocher certaines perceptions, certains défis et des pistes de solutions pour avoir une meilleure vue d'ensemble.

4.2.4 Satisfaction générale

Nous avons prévu, dans le canevas d'entretien, un moment à la fin des entretiens pour laisser les participants parler de thèmes que nous n'aurions pas abordés, de leur satisfaction globale quant aux cours qu'ils offrent et de suggestions qu'ils pourraient avoir pour que les cours de francisation en entreprise puissent être améliorés. Nous avons aussi regroupé les défis mentionnés en cours d'entretien à cet endroit. La dernière partie de ce volet est donc dédiée au résumé de leurs commentaires qui sont classés selon les trois thèmes suivants : 1) la qualité de la formation, 2) les défis de la francisation en entreprise et 3) les suggestions d'amélioration.

Thème 1 – La qualité de la formation

Pour ce qui est de la perception qu'ont les enseignants de la qualité de la formation qu'ils sont en mesure d'offrir, trois enseignants ont mentionné manquer de temps pour offrir une meilleure formation. Ils sont toutefois généralement satisfaits de la qualité de la formation qu'ils offrent. Deux enseignants ont souligné la formule (en ligne ou en présentiel) comme étant un élément qui modifiait la qualité de la formation en spécifiant que la qualité est meilleure s'ils peuvent enseigner en classe, c'est-à-dire en présentiel. Deux

participants ont aussi fait mention qu'ils s'appuient sur la rétroaction des apprenants, lorsqu'il y en a, pour juger de la qualité de leur formation. Les deux passages suivants en sont des exemples :

« Si je compare en présentiel par exemple, c'est sûr qu'en présentiel...C'est un peu plus de qualité quand même parce que t'as tout le non verbal, tu le vois un peu là, mais c'est souvent les visages, le corps, on exprime la langue, vous savez tout notre corps. » (E3)

« L'heure n'est jamais suffisante. C'est un rêve pour moi, c'est l'idéal en fait, on va dire ça, idéal d'avoir un peu plus d'heures. Pourquoi je me suis dit j'ai besoin d'un peu plus, un peu plus. Parce qu'il y a la pression de l'étudiant derrière moi. » (E2)

Pour plus de précision, nous avons aussi demandé aux enseignants s'ils étaient satisfaits des résultats obtenus par les apprenants à la suite de la formation. Alors qu'un enseignant a émis des doutes quant à la pérennité des apprentissages en nommant par ailleurs une perception d'inefficacité du cours due au manque de temps et le manque de discipline des apprenants, deux autres enseignants se sont dits satisfaits des apprentissages et deux autres ont plutôt souligné qu'ils étaient satisfaits selon la motivation personnelle ou l'assiduité de l'apprenant. Voici quelques-uns de leurs propos :

« Honnêtement... l'efficacité, je reviens à 3h par semaine. Pour le contexte, s'ils ne révisent pas, ... Mais honnêtement, point de vue efficacité, je ne trouve pas que c'est efficace. Ce qui manque, c'est vraiment ...Les participants veulent s'améliorer, mais c'est vraiment en fait, c'est vraiment le temps, la discipline. » (E1)

« Ah oui, je suis satisfaite. Je suis même fière de mes étudiants. » (E2)

Les commentaires quant à la qualité de la formation que les enseignants ont la perception d'offrir nous ramènent nécessairement aux défis qu'ils vivent tels que leurs conditions de travail, le temps en classe, la motivation des apprenants, etc. Les prochains paragraphes se penchent particulièrement sur ces défis.

Thème 2 - Défis de la francisation en entreprise

La discussion à propos des défis de la francisation en entreprise s'est imposée tout au long du présent volet. Que ce soit en lien avec la tâche d'analyse des besoins ou à propos des conditions d'enseignement-apprentissage, des mentions quant à divers défis ont été relevées tout au long des entretiens et nous remarquons qu'ils sont souvent liés les uns aux autres et difficilement dissociables. Bien qu'on en ait fait mention dans les sections précédentes, nous avons préféré réserver un espace ici dédié au thème des défis.

L'hétérogénéité, la difficulté principale mentionnée par les enseignants, se décline en différents aspects : les différences entre les niveaux de scolarité des apprenants, leurs niveaux de littératie, leurs rythmes d'apprentissage, leurs différentes langues d'origine, mais aussi leurs différents domaines d'emploi et leurs différentes visions des objectifs de formation. Cette vaste étendue de l'hétérogénéité au sein d'un même groupe semble être le principal défi selon les enseignants interrogés. Voici une citation intéressante à ce sujet :

Le défi, c'est le multiniveaux. Que je veuille ou non, c'est du multiniveau. Le défi aussi, c'est quand je vous dis multiniveaux, c'est là où ils en sont au niveau du français, mais le défi aussi, c'est là où ils en sont au niveau, comment vous dire ça, de leur bagage scolaire aussi. Par exemple, un public d'ingénieurs, c'est très clair, ils vont vous dire où ils veulent aller et ils vont vous dire ce dont ils ont besoin. (E1)

Il semble que cette situation affecte aussi la motivation des apprenants, alors que les enseignants se retrouvent à répondre à des besoins ou des demandes spécifiques qui ne touchent pas tous les apprenants du groupe, comme mentionné dans ce qui suit :

Le souci, ce qu'il faut savoir, c'est que vu que pour qu'un groupe puisse fonctionner, il faut un minimum de quatre participants, des fois dans le nombre de participants, il y en a qui ont des tâches, mais totalement différentes, donc ça ne va pas intéresser tout le monde. (...) Des fois, c'est le niveau de patience des autres parce qu'on se retrouve... donc c'est amusant, on pense que les adultes sont capables de mieux gérer... pas du tout ! Il y en a qui s'impatientent, qui en a, qui veulent toujours... Par exemple, quand c'est multiniveaux, c'est toujours, il y a toujours un qui veut montrer qu'il sait. « Ok, moi je sais », mais non, mais laisse parler les autres. (E5)

Il semble aussi que l'hétérogénéité amène une plus grande charge de travail à cause des besoins plus individualisés de chacun et par la nature même des cours qui sont censés être sur mesure. L'extrait suivant illustre bien l'implication de l'hétérogénéité sur le travail des enseignants :

Au début, c'était très très très très très long, j'ai passé des heures et des heures pour faire un enseignement de 30 min, les premières années. C'était terrible. J'ai progressé avec les années, je me suis adapté au profil des groupes. Et puis, mais même, même si vous faites un programme de toute façon, il y aura toujours des imprévus parce que dans un groupe, le niveau ne sera jamais homogène. Donc vous êtes obligé d'aller chercher des petites spécifications en fonction des demandes de telle ou telle personne à l'intérieur d'un groupe. (E4)

Selon les propos d'une personne participante, un autre défi est celui de la langue de travail, arguant que la présence de l'anglais dans une entreprise rend la tâche de l'enseignant plus difficile : « ... quand tout est en anglais autour ... c'est difficile de percer à travers l'anglais ... » (E2).

Malgré qu'il n'y eût pas de question directement liée aux absences en classe, un enseignant a relevé que l'absentéisme dû aux obligations professionnelles des apprenants était un défi. Dans d'autres propos, des enseignants ont aussi mentionné que l'absentéisme pour les obligations professionnelles menait à des retards qui étaient difficiles à rattraper par manque de temps, comme dans ce passage : « Quand les superviseurs ont trop de travail ou ont du travail en retard... Qu'est-ce qu'ils font? Ils me bloquent les étudiants! Ils disent : « Y'a le rush, excusez Madame, est-ce qu'il ne peut pas s'absenter un peu aujourd'hui? » (E2).

Thème 3 – Suggestions d'amélioration

Nous accordons une attention particulière au thème suivant parce qu'il nous semble très utile pour comprendre ce dont les enseignants auraient besoin pour offrir des cours de la meilleure qualité possible et ainsi pouvoir, au terme de cette recherche, formuler des suggestions d'amélioration pour la francisation en entreprise.

Les éléments qui sont ressortis en lien avec ce thème sont en premier lieu liés aux conditions de travail des enseignants. Deuxièmement, la question de l'hétérogénéité trouve ici des propositions de solutions. Enfin, les conditions d'enseignement-apprentissage pourraient être améliorées, selon les participants, avec plus de temps de classe et un meilleur encadrement des conseillers pédagogiques et agents dans les centres de services scolaires.

Tout d'abord, l'importante question des conditions de travail s'est imposée d'elle-même tout au long des entretiens avec les enseignants. Cet élément comporte plusieurs aspects nommés par les enseignants. Ils ont été trois participants à avoir fait mention des heures de travail payées, suggérant ainsi que la préparation des cours puisse être rémunérée, mais aussi que les enseignants puissent avoir accès à de la formation continue rémunérée. Il a par ailleurs été question de la possibilité de travailler à temps plein, ce qui pour l'instant ne semble pas possible selon les participants, et qui est ressorti comme un aspect négatif des conditions de travail. Un participant a aussi souligné avoir besoin de plus de temps pour préparer ses cours. La réponse suivante propose une heure supplémentaire rémunérée par bloc de deux ou trois heures

d'enseignement : « Ben, peut-être de compter 1h supplémentaire en préparation par bloc de 2 ou 3h, alors ça, ça pourrait être intéressant ça, ça suffirait. Je pense que ça serait bien, ça serait appréciable » (E3).

Ensuite, un constat s'est révélé de manière majoritaire chez les répondants aux entretiens, avec quatre d'entre eux qui ont explicitement élaboré des pistes d'amélioration en lien avec l'encadrement offert par les conseillers et les agents des centres de services scolaires. Dans les suggestions apportées, on retrouve en premier lieu le fait d'obtenir plus d'information sur les besoins des apprenants préalablement à la formation. Ils ont fait mention de la nécessité d'avoir plus de commentaires sur les apprenants et sur les entreprises par rapport à leurs besoins ainsi que plus de rétroactions après les formations, comme en témoigne le passage suivant :

Voilà bon, vous avez simplement son évaluation, c'est tout là, vous n'avez rien. Quand même, ça serait intéressant d'avoir plus de commentaires. La personne qui évalue pourrait faire plus de commentaires parce qu'en faisant des commentaires, on apprend beaucoup de choses aussi. C'est intéressant pour la personne qui va recevoir le groupe. (E5)

En lien avec le travail des conseillers et des agents, il est aussi question du matériel pédagogique. La suggestion de fournir aux enseignants plus de matériel vérifié, accessible et validé par les conseillers a été nommée, ajouté à plus de ressources en compréhension orale et en phonétique, qui semblent insuffisantes selon les propos recueillis.

Finalement, la discussion sur les suggestions d'amélioration a relevé une fois de plus la problématique de l'hétérogénéité dans les classes. Un enseignant a expliqué que la 'francisation-alpha' (francisation et alphabétisation) nécessiterait un service particulier et que des cours de mise à niveau individuels pourraient être une solution envisageable. Ou alors que du rattrapage pourrait être offert, en dehors des classes, pour éviter une trop grande hétérogénéité dans les classes. Voici sa réponse :

Mais la partie, aussi, alphabétisation, c'est quelque chose qui malheureusement, c'est un autre boulot. Là, moi j'ai un groupe ou j'ai une personne, elle ne sait pas lire et c'est... c'est un gros malaise. C'est un gros malaise pour elle et pour le groupe. Et ça, je pense que ça ne rentre pas dans le cadre de la francisation. Elle a droit à la francisation, cette personne-là, dans ce cas-là, il faudrait développer un service plus spécialisé. Et ça, malheureusement, je discute avec les collègues, il y en a beaucoup. Et le service n'est pas là. Bien non, le service n'est pas là, parce qu'on vous dit c'est très rare, mais c'est pas vrai, c'est pas vrai. (E5)

Pour résumer, les participants ont généralement une vision positive des cours qu'ils donnent et du progrès des apprenants qui y participent. Ils vivent toutefois des défis importants qui compromettent la qualité qu'ils perçoivent de leur travail. Cette section sur la satisfaction globale nous a aussi permis d'extraire des suggestions pour répondre à ces enjeux plus difficiles dans ce contexte d'enseignement.

Les résultats des deux groupes de participants nous indiquent que les perceptions sont généralement positives à l'égard de la francisation en entreprise bien que plusieurs défis aient été relevés, notamment par rapport aux conditions d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, il ressort de ce chapitre que ce contexte de francisation est particulièrement hétérogène, tant pour ce qui est dû aux caractéristiques individuelles des apprenants (âge, langue d'origine, scolarité, rythme d'apprentissage, intérêts, etc.) qu'en ce qui a trait aux besoins langagiers spécifiques de chacun et selon leur champs d'expertise au travail. De plus, les perceptions quant aux objectifs de ces formations sont teintées d'un certain décalage entre les deux groupes de participants. Maintenant que toutes les données recueillies ont été exposées, nous tenterons de discuter des résultats, à la lumière des écrits de notre cadre théorique et dans l'optique de notre problématique.

Chapitre 5

DISCUSSION

Dans le cadre de la présente recherche, les participants se sont exprimés sur certaines de leurs perceptions quant à la francisation en entreprise. La discussion qui suit vise l'interprétation et la contextualisation des résultats présentés au chapitre 4, au regard d'écrits antérieurs et dans l'angle de nos deux objectifs spécifiques de recherche. Cette discussion est organisée en fonction des deux volets de l'étude; le volet apprenant (5.1) et le volet enseignant (5.2), et nous mènera à leur mise en commun (5.3), pour avoir une vue d'ensemble des perceptions des participants et ainsi de répondre à notre objectif général qui est de **mieux comprendre les perceptions des apprenants et des enseignants à l'égard de la francisation en entreprise.**

4.3 Volet apprenant

Dans cette section, l'argumentaire développé vise à répondre à notre premier objectif spécifique qui est de décrire les perceptions des apprenants quant à l'utilité du cours de francisation en entreprise pour leur intégration linguistique en situation professionnelle et à l'égard des conditions d'enseignement-apprentissage. Nous discuterons des résultats obtenus dans ce volet de la recherche, selon les différentes parties de notre instrument de recherche et à la lumière des assises théoriques et des recherches antérieures préalablement présentées. À titre de rappel, nous reviendrons sur les profils des participants apprenants (5.1.1) pour ensuite interpréter les résultats sur les perceptions d'utilité (5.1.2), sur les conditions d'enseignement-apprentissage (5.1.3), et finalement sur la satisfaction générale à l'égard de la francisation en entreprise (5.1.4).

4.3.1 Retour sur les profils des participants

Les informations sociodémographiques et les profils linguistiques recueillis à propos des apprenants de notre étude font écho, à plusieurs égards, aux statistiques de l'immigration récente au Québec (âge, origine, scolarité, langues connues) (ISQ, 2021a).

Participants plurilingues et scolarisés

D'abord, la population du volet apprenant de cette étude nous semble assez représentative de l'immigration au Québec par l'âge moyen (*voir section 3.2.3*). Par exemple, de 2020 à 2021, ce sont les personnes âgées entre 20 et 44 ans qui sont les plus nombreuses à être admises au Québec (ISQ, 2021a),

alors que la population de notre étude avait, en moyenne, 37,5 ans. De plus, notre population avait, en grande majorité, une scolarité universitaire (78,6% des répondants détenaient un diplôme d'études universitaires). Cette particularité est tout à fait en cohérence avec les données gouvernementales affichant une croissance du taux des personnes immigrantes accueillies au Canada qui détiennent un haut niveau de scolarité (CSÉ, 2021). Ces chiffres s'inscrivent aussi dans l'orientation de la sélection de l'immigration permanente par le Gouvernement du Québec depuis une vingtaine d'années qui privilégie l'immigration dite économique⁹ (CSÉ, 2021).

Une autre spécificité de notre population participante est le plurilinguisme des apprenants. Dans notre étude, 91,4% des répondants ont déclaré connaître plus d'une langue. En comparaison, au Canada, plus des trois quarts (76,4%) des immigrants ont dit connaître plus d'une langue, alors que ce taux se situe à 27,5% chez les Canadiens de naissance (Statistique Canada, 2016).

Profils linguistiques et utilisation des langues au travail

À la lecture des profils linguistiques des participants de notre étude, une grande majorité dit connaître l'anglais : ils utiliseraient l'anglais en priorité dans leur vie publique¹⁰ (61,4%) et, de manière encore plus marquée, au travail (88,6%). Nos résultats corroborent plusieurs données qui font état d'un recul de la place du français dans les milieux de travail au Québec (Ferretti, 2016; Hichri, 2019; Statistique Canada, 2022b). Plus précisément, les résultats montrent que les répondants ont surtout besoin, au travail, de comprendre le français oral (à 64,3%) en opposition à écrire en français (32,9%) et ce, principalement avec leurs collègues (à 72,9%) (*voir section 4.1.1*). Nous pouvons conclure de ces résultats que les apprenants de notre étude semblent avoir moins besoin du français pour accomplir leurs tâches professionnelles que pour communiquer avec leur entourage professionnel. Les propos de Holmes dans « *When small talk is a big deal: Sociolinguistic challenges in the workplace* » (2005) expliquent justement combien les conversations informelles peuvent être importantes pour les travailleurs et, pourtant, que ce besoin est souvent négligé dans les formations.

⁹ « L'immigration économique regroupe les personnes immigrantes et leurs familles qui ont été sélectionnées par le Québec en raison de leurs caractéristiques socioprofessionnelles, de leurs compétences et de leur capacité à contribuer à l'économie. Ces personnes doivent se destiner à une activité économique. Il peut s'agir de travailleurs qualifiés, de travailleurs autonomes, d'entrepreneurs ou d'investisseurs. » (CSÉ, 2021)

¹⁰ Définie dans notre questionnaire comme la langue utilisée au quotidien, mais en dehors du cours de francisation et du travail, plutôt dans les magasins, pour les services de santé ou d'éducation des autres membres de leur famille.

Toutefois, il nous apparaît intéressant de soulever que même si les répondants ne semblent pas utiliser le français en priorité dans leur travail, ils semblent y accorder de l'importance pour leur futur professionnel : ils ont été une majorité à considérer qu'un cours de francisation en milieu de travail peut s'avérer très utile pour des emplois futurs.

Par ailleurs, nos résultats relèvent que la moitié des participants ont jugé leurs compétences insuffisantes pour leur emploi actuel. Il nous semble ici qu'un lien peut exister entre les rapports nous indiquant que plusieurs personnes immigrantes n'obtiennent pas des emplois à la hauteur de leurs compétences professionnelles (Martel 2015; CSÉ, 2021) et comme quoi la connaissance insuffisante du français serait un facteur qui expliquerait en partie une plus difficile intégration professionnelle (Gagnon et Dion, 2018; St-Laurent et El-Geledi, 2011; Cuko et Amireault, 2020).

Considérant que l'apprentissage du français favorise la création de réseaux de contacts et multiplie les perspectives sur le plan professionnel (Lebeau et Renaud, 2002), il apparaît logique de chercher à acquérir plus de compétences linguistiques pour mieux s'intégrer et évoluer dans la sphère professionnelle.

4.3.2 Utilité perçue du cours

Les résultats par rapport aux perceptions quant à l'utilité du cours pour l'intégration linguistique des participants dans leur vie professionnelle sont associés à la troisième étape de l'ingénierie de formation, c'est-à-dire l'évaluation de la formation. Nous discutons ici des résultats sur ce thème en lien avec nos assises théoriques, mais nous y reviendrons à la section suivante (5.2) sur les perceptions des enseignants à propos de l'analyse des besoins et finalement lors de la mise en commun des deux volets (5.3).

Importance de la connaissance du français

En raison des aménagements linguistiques qui existent au Québec, la langue officielle du travail est le français (*voir section 1.1.1*). Or, l'anglais est la seconde langue la plus utilisée dans la région de Montréal et sa présence, en hausse¹¹, dans les milieux professionnels de la métropole est avérée (Statistique Canada, 2022c). Néanmoins, nos résultats indiquent que les répondants accordent une importance significative au

¹¹ « Au Québec, la proportion de personnes qui utilise l'anglais comme première langue officielle parlée est à la hausse, passant de 12,0 % en 2016 à 13,0 % en 2021. D'entre eux, plus de 7 sur 10 se trouvaient à Montréal ou en Montérégie. » (Provost, 2022).

fait de connaître le français à Montréal (92,8%), ce que l'on retrouve également dans les propos d'Amireault (2007) et de Calinon (2009).

Par ailleurs, nous savons que de percevoir une formation comme utile est liée au transfert des apprentissages (Jacot *et al.*, 2016; Hichri, 2019; Dunberry et Péchard, 2007; Casper et Morgan, 2000; Holton, 2005), notamment par le fait qu'un apprenant est plus susceptible de mettre en application ses apprentissages lorsque ceux-ci répondent à des objectifs qu'il se serait fixés (Axtell *et al.*, 1997, dans Hichri, 2019; Viau, 2009).

Objectifs perçus du cours

Les résultats que nous avons obtenus indiquent que l'utilité du cours pour le travail a été majoritairement reconnue par les participants (*voir section 4.1.2 – tableau 4.9*) malgré la présence de l'anglais dans les milieux de travail. D'ailleurs, le cours aurait donné confiance aux participants pour utiliser davantage la langue française au travail et particulièrement avec les collègues et les supérieurs hiérarchiques, mais pas nécessairement avec les clients, fournisseurs ou partenaires¹². Ces résultats rejoignent en partie les objectifs principaux des apprenants : une majorité de répondants a dit s'être inscrite au cours dans le but de favoriser, par ordre d'importance, la communication avec les Québécois francophones, leur intégration au Québec et la communication avec leurs collègues. Cependant, l'utilité du cours envisagée pour les emplois futurs demeure la mesure d'utilité la plus élevée chez les apprenants.

4.3.3 Perceptions des conditions d'enseignement-apprentissage

Cette section renvoie à la deuxième étape de l'ingénierie de formation, c'est-à-dire la réalisation de la formation et sera aussi prise en compte du point de vue des enseignants (*voir section 4.4.2*) et ensuite lors de la mise en commun des deux volets (*voir section 4.5*). Les conditions d'enseignement-apprentissage ont été définies au chapitre 2 et réfèrent aux ressources de la formation ainsi qu'au climat dans lequel elle se déroule.

¹² Dans notre questionnaire, la catégorie « autres » était définie comme « fournisseurs, partenaires d'affaires, instances gouvernementales, etc. ».

Ressources : horaire, durée et matériel pédagogique

Dans ce que nous avons défini comme les ressources, il est question de la qualité de l'interface pédagogique (Le Boterf, 2006) qui reposerait sur une série de conditions à réunir, entre autres en lien avec le moment de la formation, sa durée ainsi que le matériel pédagogique. Ce sont ces éléments qui ont généré les résultats les plus saillants, et c'est pourquoi nous n'aborderons que ceux-ci dans ce qui suit.

Déjà, Gagnon et Dion (2018) avaient relevé que les horaires de la francisation en entreprise pouvaient être inappropriés pour les apprentissages, notamment lorsque les cours ont lieu après de longues journées de travail. Dans l'Avis sur l'inclusion des familles immigrantes du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2021), il y est noté que la conciliation entre les cours de francisation de tous types de programmes confondus et les autres obligations de la vie est vécue difficilement par les apprenants.

À l'issue de l'analyse des données, il ressort que la satisfaction est plus grande lorsque les cours sont dispensés pendant les heures de travail, à condition que les apprenants ne soient pas sollicités par le travail au même moment. Qui plus est, près de 43% des participants s'accordent pour dire que trois heures par semaine serait la formule la plus propice, ce qui rejoint, de manière assez générale, celle privilégiée par les entreprises.

Pour ce qui est des ressources matérielles, les commentaires des apprenants font ressortir le besoin de plus de matériel pédagogique destiné à parfaire leurs compétences conversationnelles, comme des pratiques orales ciblées (*voir section 4.1.3*), ce que Hichri (2019) note aussi dans son étude sur la francisation de parents immigrants, précisant que ces compétences ne sont pas suffisamment développées et mises en pratique pour que l'apprenant arrive à entretenir des conversations. Du côté de nos données, il a été maintes fois mentionné par nos participants l'intérêt pour plus de pratique orale, avec l'objectif de parfaire des compétences communicationnelles avec l'entourage au travail.

Climat : soutien, occasions d'utiliser les nouveaux apprentissages et place de l'anglais au travail

Les apprenants qui ont participé à notre étude se sont sentis généralement soutenus par leurs supérieurs et leurs collègues (*voir section 4.1.3*). Notamment, une majorité a considéré que leur employeur et leurs collègues accordaient de l'importance à leur cours de francisation. Par exemple, plusieurs apprenants ont mentionné que leur employeur les soutenait en leur permettant de suivre le cours pendant les heures de

travail. Toutefois, les interruptions pendant les cours pour des raisons d'obligations et de tâches liées au travail sont le deuxième facteur d'insatisfaction en importance nommé par les répondants.

D'après plusieurs recherches, le soutien des collègues ou des supérieurs serait le facteur le plus constant expliquant la relation entre l'environnement de travail et le transfert des apprentissages, montrant que les apprenants ont besoin d'avoir les moyens et les occasions d'utiliser leur nouveau savoir au travail et que ces éléments externes à la formation ont, en fait, une influence sur les résultats de la formation (Clarke, 2002; Chochard, 2010b; Burke et Hutchins, 2007).

Dans les écrits concernant l'importance pour un apprenant d'avoir des occasions en dehors du contexte de la salle de classe pour mettre en pratique ses apprentissages, Hichri (2019) a relevé le lien entre ces occasions et les principes andragogiques qui stipulent notamment que pour favoriser la concrétisation des apprentissages, les éléments de la formation devraient être utiles dans les situations réelles de la vie. Selon Toupin (1995, dans Hichri, 2019), il est important d'avoir un environnement stimulant qui permet de pratiquer ses nouveaux apprentissages, et cet environnement, nous dit Ferretti (2016), permet de maintenir les apprentissages et de les transférer à d'autres situations, lorsqu'il offre les occasions pour le faire.

Or, dans les données que nous avons recueillies, un constat s'est imposé quant à l'environnement linguistique des participants: ils utilisaient très peu le français dans le cadre de leurs tâches professionnelles (38,6% en français contre 88,6% en anglais) (*voir section 4.1.1– tableau 4.3*), ainsi que dans leur vie quotidienne en dehors du travail¹³ (seulement 14,3% pour le français, contre 61,4% pour l'anglais) (*voir section 4.1.1– tableau 4.1*).

Les participants ne semblent donc pas avoir assez d'occasions en dehors de la classe pour utiliser leurs nouveaux apprentissages et favoriser leur consolidation (*voir section 1.2.2*). Hichri (2019) arrivait à une conclusion similaire avec la population d'apprenants de son étude où, à l'extérieur de la salle de classe, les conditions essentielles à la pratique des nouvelles connaissances n'étaient pas suffisamment réunies pour permettre cette mise en pratique. Avant elle, St-Laurent et El-Geledi (2011) avaient relevé dans leur étude différents obstacles à l'utilisation du français chez les apprenants et, en effet, leurs perceptions du climat

¹³ Ce que nous avons catégorisé comme « langue de la vie publique » dans notre questionnaire et défini comme : langue utilisée au quotidien, en dehors du cours de francisation et du travail, par exemple dans les magasins, pour les services de santé ou d'éducation.

de transfert avaient été ciblées comme affectant leur motivation à utiliser de nouveaux apprentissages (dans Hichri, 2019).

Peguret (2014) ainsi que St-Laurent et El-Geledi (2011) ont remarqué dans leurs études respectives qu'il arrive qu'une urgence à transmettre un message nécessite de recourir à une autre langue, parfois au désavantage du français (dans Hichri, 2019). Cette urgence de communication implique que les stratégies d'autocorrection et de réflexion reconnues comme nécessaires aux apprentissages ne seraient pas propices dans certaines situations, par exemple lorsque le message doit passer en priorité (Peguret, 2014).

Lorsque nos participants se sont prononcés sur leur utilisation des langues dans leur vie comme au travail, nous avons relevé cette urgence de communication et, dans leur cas, c'est l'anglais qui était utilisé comme langue de prévalence, en toute logique vu la maîtrise généralisée de l'anglais par la population à l'étude (84%). Par exemple, ils ont déclaré utiliser davantage le français avec leurs collègues qu'avec les clients (*voir section 4.1.1– tableau 4.5*) dans un contexte où seulement la moitié d'entre eux jugeait leurs compétences en français suffisantes pour leur emploi. Nous en déduisons que la relation avec la clientèle peut être justement une situation où le message doit être priorisé et que si les apprenants ne sentent pas avoir les compétences nécessaires, il est possible que l'anglais devienne la langue choisie dans ces circonstances.

4.3.4 Satisfaction générale des apprenants

La section qui suit se réfère à la dernière partie de notre instrument de recherche où les apprenants avaient un peu d'espace pour s'exprimer sur leur satisfaction générale à l'égard du cours et nommer, grâce à des questions ouvertes, des aspects qu'ils ont plus ou moins apprécié de leur formation. Cette partie est complémentaire aux précédentes et contribue à répondre de façon plus approfondie à notre objectif général qui est de mieux comprendre les perceptions des apprenants et des enseignants à l'égard de la francisation en entreprise.

Dans les éléments nommés par les apprenants en lien avec l'utilité du cours, ils ont été plusieurs à souligner qu'ils auraient souhaité plus de pratique des compétences à l'oral. Sans être un indicateur d'insatisfaction, au contraire, nous interprétons ces commentaires comme une preuve que les apprenants seraient disposés à avoir plus d'occasions d'apprentissage du français. Nous faisons un constat similaire pour les perceptions quant aux conditions d'enseignement-apprentissage: ils sont majoritaires à être

satisfaits, mais certains voudraient plus d'heures de cours, moins d'interruptions dues au travail pendant les cours et plus de matériel pédagogique en lien avec la pratique orale.

Par ailleurs, des éléments les plus appréciés des cours de francisation, l'enseignant se démarque comme étant le plus important. Cela rejoint les principes andragogiques que nous avons cités précédemment, où le fait qu'un formateur installe un climat coopératif et favorable et qu'il soit en mesure de prendre en compte les caractéristiques personnelles des apprenants favorise l'engagement des apprenants dans leurs apprentissages (Hichri, 2019).

Cette satisfaction générale est clairement représentée dans le désir de réinscription des participants : alors que plus de 87% des gens sondés ont dit vouloir se réinscrire, près de 63% d'entre eux seraient même intéressés par un cours complémentaire de français oral.

4.4 Volet enseignant

Dans cette section, nous discutons des liens entre les écrits théoriques et nos résultats issus du volet enseignant dans le but de répondre à notre second objectif spécifique de recherche qui est de décrire les perceptions des enseignants quant à l'analyse des besoins langagiers et aux conditions d'enseignement-apprentissage dans le contexte de la francisation en entreprise. Nous présentons l'interprétation de nos données selon les différentes parties de ce volet, en commençant par les enjeux en lien avec l'analyse des besoins langagiers dans ce contexte de formation (5.2.1), ensuite selon les résultats sur les conditions d'enseignement-apprentissage (5.2.2) pour finir avec quelques considérations de satisfaction générale à l'égard de la francisation en entreprise (5.2.3).

4.4.1 L'analyse des besoins langagiers en entreprise

La planification d'une formation nécessite de déterminer les bases sur lesquelles elle sera conçue : dans notre étude, nous nous référons à la première étape de l'ingénierie de formation, déterminante en amont de la formation et qui s'opère généralement par une analyse des besoins des apprenants (Holton, 1996, dans Hichri 2019). Cette étape est aussi déterminante pour qu'une formation soit perçue utile par les apprenants (Hichri, 2019; Doray et *al.*, 2016) : les principes andragogiques et l'approche centrée sur l'apprenant (*voir section 2.2.1*) nous suggèrent de définir les objectifs d'une formation selon une analyse des besoins et en prenant compte de la diversité des apprenants qui composent le groupe. Nous savons

toutefois que l'hétérogénéité typique des groupes de francisation, jumelée à la très vaste étendue des besoins langagiers pour les apprenants adultes (Ferretti, 2016; Hichri, 2019; Grunhage-Monetti *et al.*, 2003; Adami, 2012), peuvent rendre la tâche d'analyse des besoins plutôt complexe à effectuer.

D'après les descriptions faites par les répondants du volet enseignant, la tâche d'analyse des besoins langagiers leur revient principalement (tâche qu'ils partagent généralement avec les agents qui les supervisent). Nous porterons notre attention dans ce qui suit sur les objectifs que les enseignants doivent cibler, sur la démarche d'analyse des besoins qu'ils ont déclaré suivre et nous prendrons en compte les défis qu'ils ont dit rencontrer.

Confusion dans les objectifs de formation

La description de la francisation en entreprise selon le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS) mentionne que ces formations devraient « favoriser l'intégration et le maintien en emploi des personnes ne maîtrisant pas suffisamment la langue française » (MTESS, 2022). On attend de ces formations linguistiques qu'elles soient centrées sur les besoins langagiers des apprenants tout en étant adaptées au secteur d'activité de l'entreprise (Services Québec, 2022).

La centration sur l'apprenant est nécessairement limitée par l'objectif principal d'intégration ou de maintien en emploi et la prise en compte des objectifs des entreprises. Comme l'indiquait Guernier (2012), en milieu de travail, l'identification des besoins langagiers finit par se confondre avec les besoins des entreprises et concilier les deux types de besoins demande une fine compétence d'analyse et de négociation (Grunhage-Monetti *et al.*, 2003) qui incombe surtout aux enseignants, selon les propos de nos participants.

D'après leurs témoignages, les enseignants ont en majorité l'impression que l'objectif officiel de ces formations linguistiques en milieu de travail est lié aux compétences dans les tâches professionnelles, alors qu'ils disent percevoir un objectif secondaire, d'après les demandes de leurs apprenants, plutôt associé aux besoins et aux intérêts personnels des apprenants en lien avec la vie quotidienne, en dehors des tâches professionnelles, et dans le but de favoriser leur intégration sociale. Ils sont quatre à avoir souligné cette impression d'écart entre les objectifs perçus du programme et ceux des apprenants.

La diversité des besoins langagiers est étroitement liée à la diversité des intérêts et du bagage personnel de l'apprenant (scolarité, rythme d'apprentissage, langue d'origine, etc.), mais encore de la diversité des réalités professionnelles au sein d'un même groupe (différents postes, différentes responsabilités au travail, etc.) ce qui amène une nécessaire négociation des objectifs de formation (Puren, 2007; Lebreton, 2016) qui peut être particulièrement difficile à effectuer en entreprise (Grunhage-Monetti *et al.*, 2003).

Donc, l'étendue de l'ensemble des besoins à prendre en compte pour s'entendre, en groupe, sur des objectifs de formation devrait respecter, notamment; les principes andragogiques, la centration sur l'apprenant, l'objectif d'intégration professionnelle ainsi que les besoins et contraintes des entreprises participantes. Les enseignants qui ont participé à la recherche nous ont expliqué comment ils s'y prenaient pour négocier tous ces éléments.

Processus d'analyse des besoins

D'après Long (2005), l'analyse des besoins serait plus efficace lorsque nous procédons à une triangulation des sources et des méthodes (*voir section 2.3.1*). Il explique que les apprenants employés d'une entreprise ne sont pas spécialistes de l'enseignement des langues et ne sont pas nécessairement au fait de leurs besoins langagiers et ne peuvent donc constituer à eux-seuls l'unique source de l'analyse des besoins (Long, 2005). Or, Hichri (2019) notait dans son étude que les enseignants sondés réalisaient l'analyse des besoins de manière informelle dans les premières semaines de cours de francisation en s'appuyant uniquement sur les besoins ressentis par les apprenants et l'identification de situations réelles où les apprentissages pourraient être transférés (Hichri, 2019).

Du côté de nos données, la pratique déclarée des enseignants paraît similaire à celle rapportée par les participants de l'étude de Hichri (2019). D'après les propos recueillis, il ressort une pratique commune d'analyse des besoins : tous les enseignants ont dit avoir une discussion avec les apprenants à la première séance de cours au sujet de leurs besoins langagiers. Cette discussion vient parfois compléter un document préparatoire à la formation fourni par un agent qui supervise le travail de l'enseignant, contenant certaines informations comme les niveaux des apprenants, les tâches professionnelles des apprenants ou des demandes des employeurs (*voir section 4.2.2*). Un tel document n'est pas standardisé, d'après nos répondants, voire pas toujours existant.

Selon l'idée de la triangulation des sources et des méthodes pour collecter l'information nécessaire à l'analyse des besoins de Long (2005), nous remarquons que les enseignants de notre étude, comme ceux de l'étude d'Hichri (2019), sont peu outillés pour saisir différentes sources; la variété des sources repose sur le document préparatoire et comment celui-ci a pu être construit. Un seul enseignant a exprimé une grande satisfaction quant au document préparatoire qui lui était fourni au préalable de la formation. Il a spécifié que ce document était très détaillé (descriptions de tâches, des besoins et de l'évaluation des niveaux) et qu'il le recevait une semaine avant le début de la formation, ce qui lui donnait le temps de concevoir la formation d'avance.

Pour ce qui est des méthodes accessibles aux enseignants de notre étude, encore ici, il semble qu'elles soient plutôt limitées. À ce sujet, un seul enseignant a mentionné qu'il demandait, avant le début de la formation, de rencontrer une personne responsable de la formation au sein de l'entreprise pour discuter avec elle des besoins de l'entreprise et pour lui demander de visiter les lieux de travail. Cet enseignant expliquait qu'en voyant l'environnement de travail, ça lui permettait de mieux comprendre les besoins langagiers des apprenants. Bien qu'elle s'inscrive dans la pensée de Long (2005) quant à la diversification des sources et des méthodes pour conduire l'analyse des besoins, cette pratique n'était pas répandue auprès des autres enseignants et, d'ailleurs, les enseignants nous ont surtout fait part que leurs contacts avec les entreprises étaient limités, voire même absents. Dans ce contexte, il n'est pas surprenant que quelques enseignants ont dit avoir de la difficulté à connaître la description des tâches au travail de leurs apprenants, dans le but de raffiner leur analyse des besoins.

Si l'on replace le processus d'analyse des besoins dans la démarche d'ingénierie de formation, l'aspect itératif de la démarche, où une évaluation subséquente à la formation viendrait teinter la conception d'une future activité de formation et qui pourrait orienter de nouveaux aspects de l'analyse des besoins (*voir section 2.3– figure 2.1*), nous remarquons qu'aucun des participants à notre étude n'a mentionné un tel procédé. Il ne semble pas y avoir, pour les personnes interrogées, de suivi d'une formation à la suivante, qui permettrait d'ajuster l'analyse des besoins à venir et l'orientation des prochaines activités de formation, ce qui rappelle les propos de Dunberry et Péchard (2007) sur l'importance d'évaluer une formation dans le but d'orienter les prises de décisions en vue des futures activités d'enseignement. En ce sens, les enseignants nous ont dit avoir besoin de plus d'informations dans le document préparatoire à la formation, par rapport notamment aux descriptions de tâches des apprenants, aux objectifs et aux niveaux

des participants, ainsi que plus de retours sur les formations précédentes lorsque c'est applicable (évaluation de la formation, satisfaction, niveaux des apprenants, etc.).

Nous en déduisons que les enseignants doivent concevoir la formation d'après l'analyse des besoins effectuée à la première séance, donc à partir du moment où la formation est déjà entamée. Il nous apparaît évident que cette pratique laisse peu de place à la planification et à la conception d'une formation sur mesure.

4.4.2 Perceptions des conditions d'enseignement-apprentissage

En continuité avec la démarche d'ingénierie de formation, il nous importe de considérer les aspects en lien avec le déroulement de celle-ci, dont les ressources et le climat de la formation, pour avoir une meilleure vue d'ensemble des perceptions quant à la francisation en entreprise. Nous avons sondé les enseignants sur les ressources de leur contexte d'enseignement et sur le climat de la formation (le soutien des pairs et des supérieurs au travail et les occasions pour les apprenants d'utiliser les nouveaux apprentissages en dehors de la salle de classe) (Hichri, 2019; Péguret, 2014; Burt, 2003; Annabi, 2014; Burke et Hutchins, 2007; Clarke, 2002).

Ressources : matériel pédagogique, formule d'enseignement, durée et horaire

Lors des entretiens avec les enseignants, le sujet du matériel pédagogique a fait surface à plusieurs reprises. D'abord, les enseignants ont expliqué n'être complètement satisfaits d'aucun manuel déjà existant. Les enseignants ont entre autres expliqué que les rythmes d'apprentissage très variés (vue l'hétérogénéité particulièrement prononcée dans les groupes en entreprise) rend l'utilisation du matériel pédagogique difficilement adaptable à tous dans ce contexte de formation. Hichri (2019) en arrivait à des conclusions similaires dans son étude où elle notait qu'il semblait y avoir, particulièrement au Québec, un manque de matériel pour différents besoins. À cela s'ajoute le fait que les enseignants doivent offrir un cours sur mesure. À l'instar des conclusions de Bédard (2021), tous les enseignants ont dit créer du matériel eux-mêmes pour répondre à des objectifs précis et pour cibler des thèmes en particulier, et parce qu'il est plus efficace de créer le matériel nécessaire que de chercher dans le matériel existant. Bien que l'ensemble des enseignants interrogés ont dit être satisfaits du matériel qu'ils arrivaient à présenter en classe, avec, en grande proportion celui qu'ils créent eux-mêmes, ils ont tout de même qualifié cette tâche comme étant

l'un des principaux défis de ce contexte d'enseignement : la charge de travail que cela implique apparaît comme un enjeu majeur pour les enseignants, comme le relevait aussi Bédard (2021).

De plus, comme nous l'avons expliqué au chapitre 3, la formule d'enseignement est devenue majoritairement à distance, de manière synchrone¹⁴, en 2020 dû à la pandémie de COVID-19. Cette situation impromptue a rapidement modifié la relation pédagogique. Alors que les apprenants de notre étude ont très peu commenté les aspects en lien avec la formule d'enseignement en ligne, les enseignants, pour leur part, en ont parlé davantage. Pour faire écho à la recherche de Collin (2022) sur les points de vue des enseignants par rapport à la qualité de la relation pédagogique dans l'enseignement en ligne en contexte de pandémie, les enseignants de la présente recherche ont relevé que certains aspects de leur enseignement ont perdu en qualité, alors que d'autres s'en sont trouvés améliorés.

Cette formule d'enseignement, peu commune en francisation en entreprise avant la pandémie, a nécessité une phase d'ajustements de la part des enseignants, mais après quelque temps, tous les enseignants se sont dits à l'aise avec cette formule (*voir section 4.2.3*). Dans les principaux aspects positifs relevés, l'amélioration de la concentration des apprenants a été mentionnée ainsi qu'une diminution de l'absentéisme, comme si le télétravail des apprenants venait favoriser la disponibilité au cours de francisation dans sa formule en ligne. Ces conclusions diffèrent considérablement de celles de Collin (2022) dont l'étude s'est par ailleurs déroulée dans un contexte d'enseignement bien différent (préscolaire, primaire et secondaire). Pour les enseignants de notre recherche, par exemple, certaines interventions pédagogiques personnalisées leur ont semblé plus efficaces en ligne qu'en présentiel (comme l'amélioration des suivis personnalisés ou des leçons supplémentaires envoyées par courriels, ce que nos participants ne faisaient pas lorsque l'enseignement était en présentiel). Alors que les étudiants peuvent présenter des « bagages numériques » hétérogènes (Vincent *et al.*, 2019, chez les étudiants universitaires) nous avons remarqué que les milieux de travail concernés par notre étude étaient peu diversifiés et les apprenants qui y ont participé ont démontré des compétences numériques assez élevées et plutôt équivalentes, étroitement liées aux exigences de leur poste en télétravail. Du côté des enseignants, nous croyons que ceux qui ont accepté de participer à notre recherche en ligne étaient probablement à l'aise avec cette formule.

¹⁴ « L'enseignement à distance synchrone : une personne qui enseigne à tous ses élèves en ligne et en même temps, par exemple, en utilisant Zoom, Teams ou Google Meet. » (Collin, 2022, p.3)

La recherche de Collin (2022) nous donne quelques pistes pour comprendre l'atténuation des conséquences de l'enseignement en ligne pour la population de notre étude. Déjà, la mise en œuvre des conditions a été prise en charge par les entreprises qui ont dû implanter le télétravail, et elles ont rapidement été adéquates, selon nos répondants. Nous croyons aussi que le contexte professionnel a pu mener à l'établissement de directives claires quant à la formation en ligne. Ensuite, soulignons l'âge adulte et la scolarité avancée des apprenants, ce qui a peut-être contribué à une meilleure capacité d'autorégulation des apprentissages et des comportements (Collin, 2022). Finalement, d'après l'étude de Collin (2022), le fait que la relation pédagogique avait été installée en présentiel avant l'enseignement en ligne serait un facteur atténuant des conséquences possibles de cette formule.

Néanmoins, selon les enseignants interrogés, certaines conditions ont semblé nuire au bon déroulement d'une formation linguistique en ligne, notamment en lien avec la grande hétérogénéité des classes qui rend plus difficile la différenciation pédagogique en ligne. Effectivement, à l'instar des résultats de Collin (2022), un enseignant a énoncé que la qualité de son enseignement était meilleure en présentiel dû, notamment, à la perte du paraverbal et du non-verbal et à la difficulté d'offrir un enseignement personnalisé, dans le cadre d'un cours sur mesure, lorsque les groupes étaient nombreux (plus de six participants) (*voir section 4.2.3*).

Lorsque nous avons abordé la durée et l'horaire des cours de francisation en entreprise, les enseignants nous ont fait part d'autant de satisfaction que d'insatisfaction. Pour ce qui a trait à la durée des cours, à partir de trois heures par semaine, les participants étaient plutôt satisfaits. Toutefois, lorsqu'il a été question des horaires des cours, il semblait pour les enseignants que ce contexte d'enseignement nécessite la prise en compte de réalités particulières aux travailleurs où, d'une part, ceux-ci auraient peu de disponibilité en dehors des heures de travail, et, d'autre part, des obligations professionnelles qui compromettent leur disponibilité pendant les heures de travail. Les enseignants ont décrit le contexte comme difficile pour la révision, où l'absentéisme est assez présent et où les apprenants montrent des signes de fatigue importants pendant les séances de cours. Ce qui, selon les enseignants, constitue des obstacles à un apprentissage efficient. Les propos des enseignants de notre étude rejoignent ce que Gagnon et Dion (2018) avaient souligné par rapport aux cours de francisation qui auraient lieu après de longues journées de travail, ce qui peut être, selon les auteurs, inapproprié pour les apprentissages.

Climat : soutien, occasions d'utiliser les nouveaux apprentissages et hétérogénéité

Pour ce qui est du climat des formations, nous avons vu que selon les principes andragogiques avancés jusqu'ici, les conditions propices aux apprentissages comprennent entre autres le besoin de se rapprocher de ses buts (Knowles, 1980), que la formation soit le plus possible en relation avec le quotidien de l'apprenant, qu'elle rejoigne ses intérêts et qu'elle prenne place dans un environnement coopératif et respectueux (Rivard, 2007). Ajoutons que les apprenants auraient, idéalement, des occasions d'utiliser les nouvelles connaissances, considérant que ce serait le facteur le plus favorable au transfert des apprentissages (Clarke, 2002) et qu'ils devraient pouvoir compter sur le soutien de leurs pairs ou de leurs supérieurs (Burke et Hutchins, 2007; Chochard, 2010b; Ferretti, 2016).

D'après les propos des enseignants, la nécessité pour les apprenants d'apprendre le français en milieu de travail n'est pas évidente et les occasions d'utiliser les nouveaux apprentissages dans leur travail l'est encore moins; la langue anglaise occuperait une telle place dans les entreprises concernées par notre étude que presque tous les enseignants ont souligné que les apprenants n'auraient pas beaucoup d'occasions de pratiquer le français sur leur lieu de travail (*voir section 4.1.1- Tableau 4.3*).

Cette situation amène un certain agacement chez les enseignants et un sentiment d'impuissance pour réunir les conditions propices au réinvestissement des apprentissages, telles qu'établies par les auteurs cités précédemment. Cette situation nous ramène aussi à la première étape de l'ingénierie de formation, alors que les besoins langagiers réels des apprenants ne semblent pas être tellement liés aux tâches professionnelles : on constate un décalage entre ce que les enseignants comprennent des objectifs de la francisation en entreprise et ce qu'ils perçoivent comme besoins langagiers réels des apprenants (*voir section 4.2.2*).

Toujours selon la définition des conditions d'enseignement et d'apprentissage (*voir section 2.3.2*), la question de l'implication des supérieurs pour soutenir la formation linguistique en milieu de travail a résonné chez les enseignants. Ils ont été nombreux à faire état d'interruptions pendant les cours pour des questions liées aux obligations professionnelles des apprenants, comme devoir quitter la classe pour assister à une réunion, ou encore à des enjeux d'absentéisme dus, là aussi, aux obligations du travail. Pour les enseignants, la disponibilité des apprenants, régulière et assidue, dépendrait surtout de décisions prises par les supérieurs hiérarchiques au sein de l'entreprise.

Enfin, selon certains auteurs qui se sont penchés sur les principes andragogiques (Rivard, 2007; Knowles, 1980), il serait du ressort de l'enseignant d'installer un climat de respect mutuel et de coopération propice

aux apprentissages. Les enseignants participant à notre recherche nous ont fait part à plusieurs reprises de la grande hétérogénéité des groupes qui caractérise le contexte de la francisation en entreprise et ce constat s'est aussi imposé lors des échanges sur les conditions d'enseignement-apprentissage: ils ont souligné la difficulté de créer un climat propice aux apprentissages et à assurer respect et coopération au sein de certains groupes.

L'hétérogénéité des groupes impose aussi aux participants une adaptation aux différences individuelles à l'intérieur d'un même groupe (bagages linguistique et scolaire, rythmes d'apprentissage, intérêts, etc.). Les enseignants ont souligné que les apprenants ne sont pas toujours bienveillants à l'égard des apprenants plus faibles ou encore qu'il s'installe parfois une grande gêne entre les apprenants, qui sont aussi collègues de travail et qui parfois ont des rapports hiérarchiques, par rapport aux rythmes d'apprentissage et aux niveaux de littératie.

4.4.3 Satisfaction générale des enseignants

Dans cette section, nous reviendrons sur les propos des enseignants qui nous permettent de répondre en partie à notre objectif général de recherche étant de **mieux comprendre les perceptions des apprenants et des enseignants à l'égard de la francisation en entreprise.**

Finalement, nous pouvons constater que le portrait de la satisfaction des enseignants est nuancé, affichant une satisfaction marquée pour certains éléments, mais relevant aussi des éléments d'insatisfaction. Leurs perceptions à l'égard de ces formations sont généralement positives : ils sont plutôt satisfaits par rapport aux apprentissages réalisés par les apprenants de leurs cours et se disent aussi satisfaits par rapport à la qualité de la formation linguistique qu'ils sont en mesure d'offrir. Les enseignants ont par ailleurs affiché une satisfaction généralisée quant à la formule de cours sur mesure en entreprise, où ils ont dit ressentir une grande liberté professionnelle dans l'élaboration du cours et de son contenu. Ils percevaient cette liberté comme un gage de qualité de leur enseignement, car ils travaillent avec des thèmes et du matériel avec lesquels ils sont à l'aise, notamment parce qu'ils l'auront créé en grande partie eux-mêmes, et parce qu'elle leur permettrait de mieux répondre aux besoins spécifiques des apprenants. Ce qui nous rappelle l'insuffisance de matériel pédagogique varié et adapté à différents besoins de la francisation des adultes au Québec relevée par plusieurs auteurs (Harvey, 2016; Hichri, 2019; Bédard, 2021). Les enseignants ont mentionné aussi ressentir moins de pression professionnelle que dans d'autres contextes d'enseignement (*voir section 4.2.2*).

Cependant, certaines insatisfactions des enseignants semblent provenir de la charge de travail impliquée dans la formule de cours sur mesure, et plus précisément quant à la création de matériel sur mesure qui leur demande beaucoup de temps.

Sans avoir été questionnés directement sur la question de leurs conditions de travail, les enseignants ont pris la parole à ce sujet, notamment en ce qui a trait à la charge de travail. À la lumière de ces commentaires, il a été suggéré par un participant de rémunérer le temps de préparation et de création de matériel pédagogique sur mesure.

4.5 Mise en commun des deux volets

D'après notre perspective de recherche basée sur la démarche de l'ingénierie de formation (*voir section 2.3*), l'analyse initiale des besoins langagiers est susceptible de façonner les perceptions des apprenants quant à l'utilité qu'ils peuvent percevoir de leur formation (troisième étape de l'ingénierie de formation, *voir section 2.3.3*). Pour faire la lumière sur cette relation entre la première et la dernière étape du processus d'ingénierie, nous proposons ici de mettre brièvement en commun quelques-uns des résultats qui nous apparaissent les plus pertinents, ainsi que leur analyse subséquente, issus des deux différents volets de notre étude à cet égard.

Qui plus est, les perceptions des conditions d'enseignement-apprentissage recueillies auprès des apprenants et des enseignants dans le cadre de cette étude seront aussi sommairement mises en parallèle dans les paragraphes qui suivent, afin de mieux comprendre leurs points de vue à l'égard de la francisation en entreprise.

Analyse des besoins et utilité perçue

Tout au long de cette étude, nous avons pu recenser une satisfaction générale tant des apprenants que des enseignants à l'égard de la francisation en entreprise. D'un côté, les enseignants semblent satisfaits de la qualité de la formation qu'ils offrent, et de l'autre, les apprenants se sont dit satisfaits de leur formation, notamment par rapport à son utilité en lien avec leurs objectifs initiaux. Toutefois, nous avons pu constater une incertitude dans l'interprétation des visées de la francisation en entreprise : ces formations devraient-elles cibler les compétences langagières nécessaires à la profession des apprenants,

ou encore viser à favoriser l'intégration socio-culturelle des apprenants, comprenant les compétences langagières nécessaires aux différentes sphères de la vie, même en dehors du travail?

Cette étude soulève également que plusieurs éléments rendent complexe le processus d'analyse des besoins langagiers, particulièrement l'hétérogénéité au sein des groupes et la vaste étendue de besoins langagiers en contexte professionnel.

Rappelons-nous que, d'après les principes andragogiques, la relation directe entre le quotidien de l'apprenant et des situations réelles, le fait de répondre à ses besoins et ses intérêts, en tenant compte de son expérience et si la formation a lieu dans des conditions favorables, font en sorte que l'apprentissage s'en trouve favorisé (Rivard, 2007). Dans cette optique, la très grande hétérogénéité, même au sein de très petits groupes (parfois seulement quatre apprenants peuvent constituer un groupe de francisation en entreprise), a été relevée, tant par les apprenants que par les enseignants, comme un aspect négatif de ce contexte de francisation.

Néanmoins, les pratiques déclarées des enseignants ont montré d'importants efforts pour concrétiser et contextualiser les notions enseignées, ce qui mène à une satisfaction des apprenants quant à l'utilité de leur cours et quant au travail des enseignants. Du côté des enseignants, ils ont témoigné de l'énorme charge de travail que ces efforts impliquent.

Perceptions des conditions d'enseignement-apprentissage

Selon Hichri (2019) et St-Laurent et El Geledi (2011), les cours suivis à temps partiel (pas nécessairement en entreprise) seraient insuffisants, en terme de durée, pour que l'apprentissage soit efficace. À ce propos, les enseignants qui ont pris part à notre étude ont cru bon de souligner que l'apprentissage d'une langue prend du temps et que cette condition n'est pas toujours reconnue dans les formations en entreprise. De leur côté, les apprenants étaient majoritairement intéressés à poursuivre leur apprentissage du français au travail.

En ce qui a trait à la durée et l'horaire du cours, plusieurs réponses des participants nous indiquent des perceptions mitigées quant à leur satisfaction à ces égards. À la question des horaires de formation en entreprise, la plupart des enseignants étaient d'avis qu'un horaire de cours sur les heures de travail était la seule option favorable, malgré des enjeux d'absentéisme dus à leurs obligations professionnelles, et il a

été ajouté par plusieurs que l'heure du dîner était à éviter. Les apprenants étaient majoritairement du même avis. Les résultats des deux volets concordent en ce qui a trait à accorder la plus grande importance au fait de trouver un horaire qui permettrait de libérer complètement les apprenants de leurs obligations professionnelles, le temps de la formation.

Au terme de ce chapitre, nous espérons avoir fourni l'essentiel nécessaire pour brosser un portrait général des perceptions des apprenants et des enseignants de francisation en entreprise. Cet exercice nous aura permis de cibler certains enjeux saillants de la francisation en entreprise, ainsi que de relever les éléments de satisfaction les plus importants, tels que perçus par les participants de notre étude.

CONCLUSION

L'offre de francisation des adultes est variée au Québec et plusieurs initiatives existent quant à la francisation en milieu de travail. La présente étude a posé son regard sur la francisation en entreprise, dans l'optique de l'importance du monde du travail comme lieu déterminant d'intégration linguistique (CSLF, 2008).

La francisation en entreprise est un type de formation sur mesure pour des travailleurs désirant se franciser sur leur lieu de travail. Toutefois, le processus d'analyse des besoins pose déjà plusieurs défis en francisation, dus à l'hétérogénéité des classes et des profils d'apprenants ainsi qu'à la grande diversité de besoins langagiers (Hichri, 2019; Grunhage- Monetti *et al.*, 2003). En milieu de travail, les défis liés à cette analyse sont accrus vu l'étendue des besoins langagiers nécessaires au travail, en plus des besoins et des contraintes de l'entreprise (Grunhage-Monetti *et al.*, 2003). Au Québec, nous sommes peu au fait des enjeux didactiques inhérents à la francisation en entreprise puisqu'à notre connaissance, aucune donnée empirique n'a été colligée en ce qui a trait à ces aspects spécifiques de ce contexte de francisation.

C'est pourquoi ce mémoire visait à **mieux comprendre les perceptions des apprenants et des enseignants à l'égard de la francisation en entreprise** au Québec, et de manière plus précise, s'est donné comme objectifs spécifiques de 1) décrire les perceptions des apprenants quant à l'utilité du cours de francisation en entreprise pour leur intégration linguistique en situation professionnelle et à l'égard des conditions d'enseignement-apprentissage (volet apprenant) ainsi que de 2) décrire les perceptions des enseignants quant à l'analyse des besoins langagiers et aux conditions d'enseignement-apprentissage dans le contexte de la francisation en entreprise (volet enseignant).

Pour ce faire, nous avons sondé 70 apprenants qui étaient, au moment de la collecte, inscrits dans un cours de francisation en entreprise, et rencontré cinq enseignants qui œuvraient en francisation en entreprise. Nous avons situé notre recherche dans une approche mixte avec une composante majeure qualitative afin de favoriser notre compréhension des perceptions des participants. Notre étude est aussi descriptive et exploratoire, du fait de la rareté des écrits disponibles concernant les éléments ciblés.

D'après les données que nous avons recueillies et les liens que nous établissons avec les écrits que nous avons recensés, les principaux résultats de notre recherche tendent à démontrer une satisfaction plutôt

généralisée quant au cours de francisation en entreprise. Par exemple, les apprenants ont semblé convaincus de la relation entre leur francisation et de meilleures perspectives d'emploi dans le futur. Toutefois, les résultats indiquent aussi des défis notables, notamment en ce qui a trait à l'hétérogénéité des classes, la langue de travail dans les entreprises et la charge de travail pour les enseignants. Cette étude a par ailleurs permis de recueillir des suggestions d'amélioration telles que perçues par les apprenants et les enseignants qui y ont participé.

En guise de conclusion, nous estimons que la recherche sur la francisation en entreprise peut apporter un regard nouveau sur les enjeux d'intégration linguistique au Québec et nous espérons que notre étude puisse y contribuer. Nous croyons qu'elle peut aussi aider à envisager certaines pistes d'amélioration, ce qui nous amène à formuler quelques recommandations pour les acteurs concernés par ce contexte d'enseignement.

Recommandations

À la lumière des constats auxquels nous sommes arrivée au terme de cette recherche sur les perceptions des apprenants et des enseignants à l'égard de la francisation en entreprise, nous présentons finalement un ensemble de recommandations susceptibles d'améliorer la francisation en entreprise, à chacune des trois étapes de l'ingénierie de formation.

En lien avec la première étape de l'ingénierie de formation et plus précisément la phase de conception en amont de la formation, nous suggérons de :

- 1) Soutenir les enseignants dans le processus d'analyse des besoins. À cet égard, nous nous inspirons de la triangulation de Long (2005) qui propose de diversifier davantage les sources d'informations menant à une meilleure compréhension des besoins langagiers des apprenants en entreprise, ainsi que les méthodes pour obtenir ces informations. Comme nos résultats nous l'ont indiqué, un document préparatoire à la formation, étoffé et issu d'une concertation entre l'agent chargé de la formation au sein de l'établissement scolaire et les personnes ressources au sein des entreprises, est fort utile aux enseignants. Dans ce sens, plusieurs enseignants ont manifesté leur intérêt pour qu'un tel document contienne plus d'informations sur les apprenants, les entreprises et plus de notes de suivis par rapport aux formations linguistiques antérieures, ce qui rejoint aussi la démarche itérative d'ingénierie de formation. D'après le commentaire d'un enseignant, il serait

aussi recommandable que ce document soit disponible en amont de la formation, pour permettre du temps de préparation à l'enseignant.

En lien avec la deuxième étape de l'ingénierie de formation et plus précisément par rapport aux ressources et au climat lors de la réalisation de la formation, nous suggérons de :

- 2) Soutenir les enseignants dans la création de matériel pédagogique. La grande satisfaction des apprenants par rapport au matériel pédagogique et, plus globalement, par rapport à l'utilité de leur cours, nous porte à croire que les enseignants ont l'expertise nécessaire pour élaborer du matériel ciblé efficace et de qualité en contexte de formation sur mesure. Toutefois, les enseignants ont souligné combien la tâche de création de matériel sur mesure leur demandait du temps; un enjeu majeur de la francisation en entreprise selon eux. Rappelons le manque de ressources adaptées en francisation des adultes maintes fois rapporté dans plusieurs recherches (Harvey, 2016; Hichri, 2019; Bédard, 2021). Les enseignants se sont dits avides d'avoir accès à plus de matériel varié, mais surtout validé par un conseiller pédagogique, et qu'on leur accorde du temps, rémunéré, à la création de matériel sur mesure.
- 3) Soutenir les employés désirant se franciser au travail, en privilégiant les horaires de cours pendant les heures de travail, mais en limitant les interruptions liées à des obligations professionnelles, et idéalement à raison de trois heures par semaine. Nous rejoignons également les propos de Lapierre-Vincent (2005), de Gagnon et Dion (2018), d'Hichri (2019) et du CSÉ (2021) selon qui l'apprentissage d'une langue seconde prend du temps et que les cours de francisation sont souvent trop limités dans le temps afin d'acquérir des niveaux suffisants pour l'emploi, pour suggérer aussi que ces cours puissent durer dans le temps, se suivre et ainsi bénéficier de la vision circulaire de l'ingénierie de formation où il pourrait y avoir un continuum de formations toujours améliorées et davantage ciblées.

En lien avec la troisième étape de l'ingénierie de formation et plus précisément par rapport à l'évaluation, la satisfaction et la perception d'utilité, nous suggérons de :

- 4) Diminuer l'hétérogénéité des groupes par des mesures concrètes comme certaines proposées par les répondants de notre étude, notamment la possibilité d'offrir des séances particulières de mise à niveau pour des apprenants qui intègreraient un groupe à des moments différents et d'offrir

aussi des cours spécialisés en fonction des intérêts et des besoins des participants (cours de conversation, français écrit, etc.).

- 5) Conduire encore plus d'évaluations des formations actuelles et d'en assurer le suivi, dans le but d'enrichir les phases de conception des formations futures.

Finalement, dans une optique plus générale, d'après nos résultats et les données des plus récents recensements sur l'immigration, les apprenants de francisation en entreprise sont susceptibles d'avoir un bagage linguistique varié (Statistique Canada, 2016). À la lumière des commentaires des participants et des profils linguistiques des apprenants, dans un contexte de formation sur mesure, les résultats nous mènent à suggérer de :

- 6) Prendre en considération le plurilinguisme des apprenants, incluant parfois la présence de l'anglais comme langue passerelle dans ce contexte d'enseignement-apprentissage. Nous rejoignons les principes andragogiques qui proposent de mettre en valeur le bagage de l'apprenant et de le réinvestir dans les activités d'apprentissage.

Limites

Dans le cadre de notre étude, nous avons identifié certaines limites qu'il importe de souligner pour mieux prendre la mesure des résultats rapportés et des conclusions que nous avons pu en tirer.

D'abord, le fait que notre étude se soit déroulée entièrement en ligne, dans un contexte de crise sanitaire qui a aussi amené l'enseignement à distance dans la plupart des cours de francisation en entreprise, a rendu les milieux de travail où le télétravail était bien implanté plus disponibles aux modalités de notre recrutement et de notre collecte de données, et s'en trouvent surreprésentés dans notre étude. Il est fort probable, par exemple, que les personnes qui ont accepté de participer à notre étude en ligne soient particulièrement à l'aise avec les technologies, et peut-être aussi avec l'enseignement-apprentissage à distance. Ce faisant, la population que nous avons pu étudier n'est pas représentative de l'ensemble de la population d'apprenants et d'enseignants de la francisation en entreprise, conséquemment nous ne pourrions généraliser les conclusions que nous dégageons de ce mémoire.

Par ailleurs, notre étude n'avait pas été conçue à l'origine pour aborder l'enseignement en ligne alors que la francisation en entreprise prenait place habituellement sur les lieux de travail, donc en présentiel.

L'enseignement en ligne s'est plutôt imposé en réaction à la situation pandémique et les formations qui étaient données lors de notre collecte n'avaient pas été à la base conçue pour l'enseignement à distance, cette situation était impromptue et de durée indéterminée. Cette recherche n'offrait alors ni l'espace ni les moyens nécessaires de développer cet aspect des formations concernées dans notre réflexion.

Enfin, pour ce qui est de la formule d'enseignement comme pour l'ensemble des conditions d'enseignement-apprentissage, cette étude nous a permis de réaliser à quel point la francisation en entreprise peut être variée : les conditions seront différentes d'une entreprise, d'un centre de services scolaire, d'un enseignant ou d'un groupe à l'autre et les données que nous avons recueillies ne peuvent représenter que les quelques milieux que nous avons pu sonder.

Pistes de recherches futures

Nous espérons que notre étude pourra inspirer d'autres recherches sur la francisation en entreprise et nous pensons qu'il serait pertinent de se pencher davantage sur le plurilinguisme dans les formations linguistiques en milieu de travail, considérant les nombreuses langues en présence dans la vie des travailleurs issus de l'immigration et notamment l'anglais comme langue passerelle dans les milieux de travail à Montréal.

Nous pensons aussi que l'analyse des besoins langagiers en formations linguistiques en entreprise est un aspect crucial dans la réussite d'une formation, et que cet aspect mériterait qu'on s'y attarde davantage, notamment dans le but de savoir comment arrimer les besoins des entreprises à l'égard de la francisation de leurs employés aux besoins des apprenants. Pour ce faire, il serait intéressant de penser à de futures recherches qui pourraient inclure les points de vue des employeurs à cet égard ainsi que celui de conseillers pédagogiques.

Finalement, les thèmes de notre mémoire pourraient inspirer différentes études en lien avec l'intégration linguistique des personnes immigrantes et leur intégration socio-professionnelle, par exemple en suivant des apprenants-travailleurs de façon longitudinale, au gré de leurs formations en français ou en comparant les différences dans l'expérience des hommes et des femmes. Selon nous, les connaissances sur la francisation pourraient assurément s'enrichir en prenant en compte les multiples dimensions de l'intégration, considérant que les différentes sphères de la vie ne sont pas dissociables et que l'intégration est un processus multidimensionnel, mutuel et dont les différentes dimensions s'influencent entre elles.

ANNEXE A

VOLET APPRENANT - INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Questionnaire en ligne - français

Section 1 Renseignements sociodémographiques

Les questions suivantes sont pour mieux vous connaître. Ceci est toujours un questionnaire anonyme.

1 Quel est votre âge?

2 Quel est votre genre?

- Homme
- Femme
- Autre
- Préfère ne pas répondre

3 Quel est votre pays d'origine?

4 Si vous êtes né à l'extérieur du Québec, en quelle année êtes-vous arrivé au Québec ?

5 Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu ou l'équivalent?

- Aucun diplôme
- Primaire
- Secondaire
- Collégial ou professionnel
- Universitaire
- Autre

6 Quel est votre emploi?

Section 1 Profil linguistique

7 Quelle est votre langue maternelle?

8 Combien de langues connaissez-vous?

9 Lesquelles?

10 Quel est votre niveau de français?

- Débutant
- Intermédiaire
- Avancé

11 Connaissez-vous le niveau de votre groupe actuel?

12 Quelle(s) langue(s) utilisez-vous le plus souvent au magasin, à l'école de vos enfants ou pour des services de santé?

- Français
- Anglais
- Autre:

13 Avez-vous des détails à ajouter?

14 Pour vous, apprendre le français, c'est :

- Très difficile
- Difficile
- Facile
- Très facile

15 Est-ce que vous pensez qu'il est important de connaître le français dans la grande région de Montréal?

- Pas important du tout
- Peu important
- Assez important
- Très important
- Je ne sais pas

Section 1 Information sur l'entreprise

16 Quelle est la taille de l'entreprise où vous travaillez?

- Petite (moins de 50 employés)
- Moyenne (entre 50 et 250 employés)
- Grande (plus de 250 employés)
- Je ne sais pas

17 Quel est le domaine d'activité de l'entreprise?

Section 1 Profil linguistique au travail

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, nous voulons simplement connaître votre opinion!

18 Quelle(s) langue(s) utilisez-vous le plus souvent au travail?

- Français
- Anglais
- Autre:

19 Dans quelle(s) langue(s) sont les réunions de travail?

- Français
- Anglais
- Autre:

20 Dans quelle(s) langue(s) sont les documents de travail?

(Vous pouvez cocher plusieurs réponses.)

- Français
- Anglais
- Autre:

21 Dans quelle(s) langue(s) préférez-vous travailler?

- Français
- Anglais
- Autre:

22 Au travail, est-ce que ces compétences sont utiles pour vous?

	Pas utile du tout	Peu utile	Assez utile	Très utile	Je ne sais pas
Parler français					
Comprendre le français oral					
Écrire en français					
Lire en français					
Comprendre la culture francophone québécoise					

23 Dans votre travail, vous utilisez le français avec :

(Vous pouvez cocher plusieurs réponses.)

- Vos collègues
- Vos supérieurs
- Les clients
- Autres (fournisseurs, partenaires d'affaire, instances gouvernementales, etc.)
- Aucune de ces réponses

24 Selon vous, est-ce que vos connaissances en français sont suffisantes pour votre emploi?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

25 Selon vous, est-ce que le cours de français au travail peut vous aider à avoir de meilleures opportunités d'emploi?

- Pas du tout
- Un peu
- Assez
- Beaucoup
- Je ne sais pas

Section 2 Satisfaction – Perception d'utilité

Lorsque vous répondez aux questions, prenez en compte seulement votre cours de français au travail actuel. Ne considérez pas les autres cours que vous avez peut-être suivis.

26 Depuis combien de temps suivez-vous un cours de français au travail?

27 Pour quelle(s) raison(s) avez-vous choisi de participer au cours de français au travail? (*Vous pouvez cocher plusieurs réponses.*)

- Améliorer ma performance au travail
- Répondre à la demande de l'employeur
- Avoir une promotion
- Améliorer mes compétences professionnelles
- Communiquer avec mes collègues
- Communiquer avec mes supérieurs
- Communiquer avec les clients, fournisseurs, etc.
- Favoriser mon intégration dans l'entreprise
- Favoriser mon intégration au Québec
- Communiquer avec les Québécois francophones
- Mieux comprendre la culture québécoise
- Communiquer avec l'école de mes enfants
- Les gens aiment quand je parle français
- Aucune de ces réponses
- Autre:

28 Selon vous, quels sont les objectifs principaux du cours de français au travail ?

29 Est-ce que les objectifs du cours de français au travail sont clairs?

- Pas clairs du tout
- Peu clairs
- Assez clairs
- Très clairs
- Je ne sais pas

30 Est-ce que votre cours de français au travail est utile pour votre travail ?

- Pas utile du tout
- Peu utile
- Assez utile
- Très utile
- Je ne sais pas

31 Est-ce que votre cours de français au travail est utile dans votre vie quotidienne?

- Pas utile du tout
- Peu utile
- Assez utile
- Très utile
- Je ne sais pas

32 Pensez-vous que le cours de français au travail peut être utile pour vos emplois futurs?

- Pas utile du tout
- Peu utile
- Assez utile
- Très utile
- Je ne sais pas

33 Est-ce que le cours de français au travail est utile pour développer les compétences suivantes?

	Pas utile du tout	Peu utile	Assez utile	Très utile	Je ne sais pas
Parler en français					
Comprendre le français oral					
Écrire en français					
Lire en français					
Comprendre la culture francophone québécoise					

34 Est-ce que le cours de français vous aide à vous intégrer au travail?

- Pas du tout
- Un peu
- Assez
- Beaucoup
- Je ne sais pas

35 Est-ce que le cours de français au travail vous donne confiance d'utiliser le français au travail avec les personnes suivantes?

	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup	Ne s'applique pas
Collègues					
Supérieurs					
Clients					
Autres (fournisseurs, partenaires d'affaire, instances gouvernementales, etc.)					

Section 3 Satisfaction à l'égard des conditions d'enseignement-apprentissage

Dans cette section, nous voulons connaître votre opinion à propos des conditions du cours de français au travail. Votre opinion est importante pour nous!

36 Selon vous, est-ce que vos collègues considèrent que le cours est important pour votre travail?

- Pas du tout
- Un peu
- Assez
- Beaucoup
- Je ne sais pas

37 Selon vous, est-ce que votre employeur considère que le cours de français au travail est important pour votre travail?

- Pas du tout
- Un peu
- Assez
- Beaucoup
- Je ne sais pas

38 Est-ce que votre employeur vous encourage à suivre le cours de français au travail?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

39 Si oui, comment?

40 Selon vous, quelle est votre implication dans le cours de français au travail? (*Par exemple votre participation*)

- Pas impliqué du tout
- Un peu impliqué
- Assez impliqué
- Très impliqué
- Je ne sais pas

41 Selon vous, est-ce que la durée de votre cours de français au travail est suffisante pour vous améliorer en français? (*Par exemple le nombre d'heures par semaine et la durée de chaque cours*)
(*Vous pouvez ajouter des commentaires sur la durée de votre cours*)

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Faites le commentaire de votre choix ici :

42 Pour vous, quelle est la durée idéale d'un cours de français au travail, par semaine?

- 1h par semaine
- 2h par semaine
- 3h par semaine
- 4h par semaine
- 5h par semaine

- 6h et plus par semaine
- Je ne sais pas
- Autre

43 Êtes-vous satisfait de l'horaire de votre cours de français au travail?

(Vous pouvez ajouter des commentaires sur l'horaire de votre cours)

- Pas satisfait du tout
- Un peu satisfait
- Assez satisfait
- Très satisfait
- Je ne sais pas

Faites le commentaire de votre choix ici :

44 Pour vous, quel est l'horaire idéal d'un cours de français au travail?

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :

- Matin
- Midi
- Après-midi
- Soir
- Je ne sais pas

45 Êtes-vous satisfait du matériel pédagogique du cours de français au travail?

- Pas satisfait du tout
- Un peu satisfait
- Assez satisfait
- Très satisfait
- Je ne sais pas

46 Avez-vous une suggestion à faire à propos du matériel pédagogique pour ce cours?

47 Selon vous, est-ce que le contenu du cours est personnalisé pour vos besoins?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

48 Quelle est la formule de votre cours de français au travail?

- Virtuelle (en ligne)
- Présentielle (sur votre lieu de travail)
- Hybride (en ligne et sur le lieu de travail)

49 Êtes-vous satisfait du local utilisé pour le cours de français au travail? *(Bruit, température, tables, chaises, espace, équipement, etc.)*

- Pas satisfait du tout
- Un peu satisfait
- Assez satisfait
- Très satisfait
- Je ne sais pas

50 Pouvez-vous expliquer?

51 Selon vous, quelle est la meilleure formule pour les cours de français au travail?

(Vous pouvez ajouter un commentaire sur la formule du cours)

- Virtuelle (en ligne)
- Présentielle (sur votre lieu de travail)
- Hybride (en ligne et sur le lieu de travail)
- Je ne sais pas

Faites le commentaire de votre choix ici :

52 Qu'est-ce qui vous aide le plus à apprendre dans le cours de français au travail? *(Vous pouvez cocher plusieurs réponses.)*

- Votre langue maternelle
- Votre âge
- Votre motivation personnelle
- Votre motivation professionnelle
- Votre entourage personnel (famille, amis, voisins, etc.)
- Votre entourage professionnel (collègues, clients, supérieurs, etc.)
- Votre participation (implication, présences)
- L'horaire du cours
- La durée du cours
- Le local (équipement, tables, chaises, bruit, température, espace, etc.)
- La formule d'enseignement (virtuelle, présentielle, etc.)
- Le matériel pédagogique
- L'enseignant.e
- La méthode d'enseignement
- Aucune de ces réponses
- Autre:

53 Saviez-vous que c'est le gouvernement du Québec qui s'occupe de l'organisation des cours de français au travail?

- Oui
- Non

Satisfaction globale

Ce sont les dernières questions! Vos commentaires sont très importants pour nous.

54 Pour vous, le cours de français au travail est :

- Très difficile
- Difficile
- Facile
- Très facile

55 Est-ce que vous aimez étudier le français au travail?

- Pas du tout
- Un peu

- Assez
- Beaucoup
- Je ne sais pas

56 Ce que vous aimez le plus du cours :

57 Ce que vous aimez le moins du cours :

58 Vos suggestions pour améliorer le cours :

Perfectionnement souhaité

59 Est-ce que vous aimeriez suivre un cours complémentaire?

(Par exemple français des affaires, français oral, français écrit ou langue et culture québécoise)

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

60 Si oui, lequel? *(Vous pouvez cocher plusieurs réponses.)*

- Français des affaires
- Français oral
- Français écrit
- Langue et culture québécoise
- Autre:

61 Allez-vous vous réinscrire?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

62 Si vous voulez recevoir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, merci d'ajouter votre adresse courriel ci-dessous.

Merci!!!

Merci beaucoup d'avoir répondu à ce questionnaire.

Bonne journée!

Étudiante-chercheuse

Marilou Jetté, maîtrise en didactique des langues

Jette.marilou@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Valérie Amireault

Professeure, Département de didactique des langues

amireault.valerie@uqam.ca

Section 1 Socio-demographic information

We would like to get to know you more. Please remember this questionnaire is anonymous.

1 How old are you?

2 What is your gender?

- Male
- Female
- Other
- Prefer not to answer

3 What is your country of origin?

4 If you were born outside Quebec, when did you arrive in Quebec?

5 What is your highest level of education or equivalent?

- No degree
- Primary
- Secondary
- Collegial or professional
- University
- Other

6 What is your current job?

Section 1 Linguistic profile

7 What is your native language?

8 How many languages do you know?

9 Please mention them below:

10 What is your level of French?

- Beginner
- Intermediate
- Advanced

11 Do you know the level of your current group?

12 What language(s) do you use most often in stores, in your children's school or for health services?

(You can check multiple answers.)

- French
- English

- Other:

13 Do you have any details to add?

14 For you, learning French is:

- Very difficult
- Difficult
- Easy
- Very easy

15 Do you think it is important to know French in the greater Montreal area?

- Not at all important
- Not very important
- Important enough
- Very important
- I don't know

Section 1 Information about the company

16 What is the size of the company you work in?

- Small (less than 50 employees)
- Medium (between 50 and 250 employees)
- Large (over 250 employees)
- I don't know

17 What is the field of work of the company you work in?

Section 1 Linguistic profile at work

There are no right or wrong answers, we just want to hear from you!

18 What language(s) do you use most often at work? (You can check multiple answers.)

- French
- English
- Other:

19 What languages are used in your work meetings ? (You can check multiple answers.)

- French
- English
- Other:

20 What languages are used in the working documents? (You can check multiple answers.)

- French
- English
- Other:

21 In which language(s) do you prefer to work?

- French
- English

- Other:

22 How useful are these skills for your work?

	Not at all useful	A little useful	Quite useful	Very useful	I don't know
Speak in French					
Understand oral French					
Write in French					
Read in French					
Understanding Quebec's Francophone Culture					

23 At work, who do you use French with the most? (You can check multiple answers.)

- Colleagues
- Supervisors
- Clients
- Others (Suppliers, business partners, government bodies, etc.)
- None of the above

24 In your opinion, is your knowledge of French sufficient for your job?

- Yes
- No
- I don't know

25 In your opinion, can your French course at work help you improve your job opportunities?

- Not at all
- A little
- Mostly
- A lot
- I don't know

Section 2 Satisfaction – Perceived Usefulness

When answering questions, consider only your current French course at work. Do not consider the other courses you may have taken.

26 How long have you been taking a French course at work?

27 Why did you choose to participate in the French course at work? (You can check multiple answers.)

- To perform better at work
- To meet the demand of the employer
- To get promoted

- To improve my job skills
- To communicate with colleagues
- To communicate with superiors
- To communicate with customers, suppliers, etc.
- To promote my integration into the company
- To promote my integration in Quebec
- To communicate with francophone Quebecers
- To better understand Quebec francophone's culture
- To communicate with my children's school
- People like it when I speak French
- None of the above
- Other:

28 In your opinion, what are the main objectives of the French course at work?

29 Are the objectives of the French course at work clear?

- Not at all clear
- A little clear
- Quite clear
- Very clear
- I don't know

30 To what extent is your French course useful for your work?

- Not at all useful
- A little useful
- Quite useful
- Very useful
- I don't know

31 How useful is your French course at work in your daily life?

- Not at all useful
- A little useful
- Quite useful
- Very useful
- I don't know

32 Do you think that French course at work can be useful for your future jobs?

- Not at all useful
- A little useful
- Quite useful
- Very useful
- I don't know

33 How useful the French course at work is in developing the following skills?

	Not at all useful	A little useful	Quite useful	Very useful	I don't know
Speak in French					
Understand oral French					
Write in French					
Read in French					
Understanding Quebec's Francophone Culture					

34 Does the course help you integrate into the workplace?

- Not at all
- A little
- Mostly
- A lot
- I don't know

35 Does the course give you confidence to use French at work with the following people?

	Not at all	A little	Mostly	A lot	Not Applicable
Colleagues					
Supervisors					
Clients					
Others (Suppliers, business partners, government bodies, etc.)					

Section 3 Satisfaction with teaching-learning conditions

In this section, we want to know your opinion about the conditions of the French course at work. Your opinion is important to us!

36 In your opinion, do your colleagues consider the course to be important to your work?

- Not at all
- A little
- Mostly
- A lot
- I don't know

37 In your opinion, does your employer consider the course to be important to your work?

- Not at all
- A little
- Mostly
- A lot
- I don't know

38 In your opinion, does your employer encourage you to take the French course at work?

- Yes
- No
- I don't know

39 If so, would you like to tell us how?

40 How do you consider to be involved in the course? For example, your participation.

- Not at all involved
- A little involved
- Mostly involved
- Very involved
- I don't know

41 In your opinion, is the length of your French course at work sufficient to improve your French? For example: the number of hours per week. (You can add comments on the duration of your course)

- Yes
- No
- I don't know

Make a comment on your choice here:

42 In your opinion, what is the ideal number of hours of a French course at work, per week?

- 1h per week
- 2h per week
- 3h per week
- 4h per week
- 5h per week
- 6h and more per week
- I don't know
- Other

43 Are you satisfied with your course schedule (i.e., at lunch time, in the evening)? (You can add comments on the schedule of your course)

- Not at all satisfied
- A little satisfied
- Mostly satisfied
- Very satisfied
- I don't know

Make a comment on your choice here:

44 In your opinion, what is the ideal schedule for a French course at work?

Please choose all that apply and provide a comment:

- Morning
- Lunch hour
- Afternoon
- Evening
- I do not know

45 Are you satisfied with the course materials?

- Not at all satisfied
- A little satisfied
- Mostly satisfied
- Very satisfied
- I don't know

46 Do you have any suggestion for teaching materials for this course?

47 In your opinion, is the course content tailored to your needs?

- Yes
- No
- I don't know

48 What is the format of your French course at work?

- Virtual
- In person (at your workplace)
- Hybrid (virtual and in person)

49 Are you satisfied with the classroom used for the French course at work? (Noise, temperature, tables, chairs, space, equipment, etc.)

- Not at all satisfied
- A little satisfied
- Mostly satisfied
- Very satisfied
- I don't know

50 Would you like to explain?

51 In your opinion, which format is best suited for the courses? (You can add comments on the format of your course)

- Virtual
- In person (at your workplace)
- Hybrid (virtual and in person)
- I don't know

Make a comment on your choice here:

52 What helps you the most in learning French at work? (You can check multiple answers.)

- Your mother tongue

- Your age
- Your personal motivation
- Your professional motivation
- Your personal entourage (family, friends, neighbours, etc.)
- Your professional environment (colleagues, clients, superiors, etc.)
- Your participation (involvement, attendance)
- The course schedule
- The duration of the course
- The room (equipment, tables, chairs, noise, temperature, space, etc.)
- The teaching format (virtual, in person, etc.)
- The teaching materials
- The teacher
- The teaching method
- None of the above
- Other:

53 Did you know that the French course at work is organized by the Government of Quebec?

- Yes
- No

Overall satisfaction

These are the last questions! Your comments are very important to us.

54 For you, the French course at work is:

- Very difficult
- Difficult
- Easy
- Very easy

55 Do you like studying French at work?

- Not at all
- A little
- Mostly
- A lot
- I don't know

56 What you like the most about the course?

57 What you like the least about the course?

58 Do you have suggestions for improving the course?

Additional training desired

59 Would you like to take a complementary course? For example business French, oral French, written French or Quebec language and culture.

- Yes

- No
- I don't know

60 If yes which? (You can check multiple answers.)

- Business French
- Oral French
- Written French
- Quebec language and culture
- Other:

61 Will you re-register to another French course?

- Yes
- No
- I don't know

62 If you would like to receive a written summary of the main results of this research, please add your email address below.

Thank you!!!

Thank you very much for answering this questionnaire.

Have a great day!

Student-researcher

Marilou Jetté, M. A. student in Second Language Teaching

Jette.marilou@courrier.uqam.ca

Research supervisor

Valérie Amireault

Professeure, Département de didactique des langues, UQAM

amireault.valerie@uqam.ca

Parte 1 Información sociodemográfica

Las siguientes preguntas son de carácter general y nos permiten comprender mejor su situación. Este es un cuestionario anónimo.

1 ¿Cuál es su edad?

2 ¿Cuál es su género?

- Hombre
- Mujer
- Otro
- Prefiere no responder

3 ¿Cuál es su país de origen?

4 Si usted nació fuera de Quebec, ¿cuándo llegó a Quebec?

5 ¿Cuál es el título más alto que ha obtenido o equivalente?

- Ningún diploma
- Primaria
- Secundaria
- Colegio, preparatoria o profesional
- Universitario
- Otro

6 ¿Cuál es su trabajo?

Perfil lingüístico

7 ¿Cuál es su lengua materna?

8 ¿Cuántas lenguas conoce usted?

9 ¿Cuáles?

10 ¿Cuál es su nivel de francés?

- Debutante
- Intermedio
- Avanzado

11 ¿Conoce el nivel de su grupo actual?

12 ¿Cuál(es) idioma(s) utiliza más a menudo para hacer compras, en la escuela de sus hijos o para los servicios de salud? (Puede marcar más de una respuesta.)

- Francés

- Inglés
- Otro:

13 ¿Tiene algún detalle para agregar?

14 Para usted, aprender francés es:

- Muy difícil
- Difícil
- Fácil
- Muy fácil

15 ¿Cree usted que es importante saber francés en el área metropolitana de Montreal?

- Para nada importante
- Poco importante
- Bastante importante
- Muy importante
- No lo sé

Información sobre la empresa

16 ¿Cuál es el tamaño de la empresa en la que trabaja?

- Pequeña (menos de 50 empleados)
- Promedio (entre 50 y 250 empleados)
- Grande (más de 250 empleados)
- No lo sé

17 ¿Cuál es el ámbito de actividad de la empresa?

Perfil lingüístico en el trabajo

No hay respuestas buenas o malas, sólo queremos saber su opinión!

18 ¿Qué idioma(s) se utiliza(n) más a menudo en el trabajo? (Puede marcar más de una respuesta.)

- Francés
- Inglés
- Otro:

19 ¿En qué idioma(s) están las reuniones de trabajo? (Puede marcar más de una respuesta.)

- Francés
- Inglés
- Otro:

20 ¿En qué idioma(s) están los documentos de trabajo? (Puede marcar más de una respuesta.)

- Francés
- Inglés
- Otro:

21 ¿En qué idioma(s) prefiere trabajar?

- Francés

- Inglés
- Otro:

22 En el trabajo, ¿que tan útiles son estas habilidades para usted?

	Nada útil	Poco útil	Bastante útil	Muy útil	No lo sé
Hablar en francés					
Entender el francés oral					
Escribir en francés					
Leer en francés					
Comprender la cultura francófona de Quebec					

23 En su trabajo, usted utiliza el francés con: (Puede marcar más de una respuesta.)

- Colegas
- Superiores
- Clientes
- Otros (proveedores, socios comerciales, organismos gubernamentales, etc.)
- Ninguna de estas respuestas

24 En su opinión, ¿sus conocimientos de francés son suficientes para su trabajo?

- Sí
- No
- No lo sé

25 En su opinión, ¿su curso de francés en el trabajo puede ayudarle a tener mejores oportunidades de empleo?

- Para nada
- Poco
- Bastante
- Mucho
- No lo sé

Parte 2 Satisfacción - Percepción de utilidad

Cuando responda a las preguntas, tenga en cuenta sólo su curso de francés en el trabajo actual. No considere otras clases que haya tomado.

26 ¿Cuánto tiempo lleva estudiando francés en el trabajo?

27 ¿Por qué motivo(s) eligió participar en el curso de francés en el trabajo? (Puede marcar más de una respuesta.)

- Mejor desempeño en el trabajo
- Responder a la demanda del empleador
- Ser promovido
- Mejorar habilidades profesionales
- Comunicar con colegas
- Comunicar con los superiores
- Comunicar con clientes, proveedores, etc.
- Favorecer la integración en la empresa
- Favorecer la integración en Quebec
- Comunicarse con los quebequenses francófonos
- Comprender mejor la cultura quebequense
- Comunicarse con la escuela de mis hijos
- A la gente le gusta cuando hablo francés
- Ninguna de estas respuestas
- Otro:

28 En su opinión, ¿cuáles son los objetivos principales del curso de francés en el trabajo?

29 En su opinión, ¿le parecen claros los objetivos del curso de francés en el trabajo?

- Nada claros
- Poco claros
- Bastante claros
- Muy claros
- No lo sé

30 ¿Lo que aprende en el curso de francés le parece útil para su trabajo?

- Nada útil
- Poco útil
- Bastante útil
- Muy útil
- No lo sé

31 ¿Qué tan útil es su curso de francés en su vida diaria?

- Nada útil
- Poco útil
- Bastante útil
- Muy útil
- No lo sé

32 ¿Cree que el curso de francés en el trabajo puede ser útil para sus futuros trabajos?

- Nada útil
- Poco útil
- Bastante útil
- Muy útil
- No lo sé

33 Identifique lo útil que es el curso de francés para desarrollar las siguientes habilidades.

	Nada útil	Poco útil	Bastante útil	Muy útil	No lo sé
Hablar en francés					
Entender el francés oral					
Escribir en francés					
Leer en francés					
Comprender la cultura francófona de Quebec					

34 ¿El curso de francés le ayuda a integrarse en el trabajo?

- Para nada
- Poco
- Bastante
- Mucho
- No lo sé

35 ¿Hasta qué punto el curso de francés le da confianza para utilizar el francés en el trabajo con las siguientes personas?

	Para nada	Poco	Bastante	Mucho	No aplica
Colegas					
Superiores					
Clientes					
Otros (proveedores, socios comerciales, organismos gubernamentales, etc.)					

Parte 3 Satisfacción con las condiciones de enseñanza y aprendizaje

En esta sección, queremos conocer su opinión sobre las condiciones del curso de francés en el trabajo. ¡Su opinión es importante para nosotros!

36 En su opinión, ¿consideran sus colegas que el curso de francés es importante para su trabajo?

- Para nada
- Poco
- Bastante

- Mucho
- No lo sé

37 En su opinión, ¿considera su empleador que el curso de francés es importante para su trabajo?

- Para nada
- Poco
- Bastante
- Mucho
- No lo sé

38 ¿Su empleador le anima a seguir el curso de francés en el trabajo?

- Sí
- No
- No lo sé

39 En caso afirmativo, ¿nos puede decir cómo?

40 En su opinión, ¿cómo es su participación en el curso de francés en el trabajo? Por ejemplo, su implicación o su dedicación en el curso.

- Para nada involucrado
- Poco involucrado
- Bastante involucrado
- Muy involucrado
- No lo sé

41 En su opinión, ¿la duración de su curso de francés en el trabajo es suficiente para mejorar en francés? Por ejemplo la cantidad de horas por semana. (Puede agregar comentarios sobre la duración de su curso)

- Sí
- No
- No lo sé

Comente su elección aquí:

42 Para usted, ¿cuál sería la duración ideal de un curso de francés en el trabajo?

- 1h por semana
- 2h por semana
- 3h por semana
- 4h por semana
- 5h por semana
- 6h y mas por semana
- No lo sé
- Otro

43 ¿Está satisfecho con el horario de su curso de francés en el trabajo? (Puede agregar comentarios en el horario de su curso)

- Nada satisfecho
- Poco satisfecho
- Bastante satisfecho

- Muy satisfecho
- No lo sé

Comente su elección aquí:

44 Para usted, ¿cuál sería el horario ideal de un curso de francés en el trabajo?

Por favor, seleccione todas las opciones que correspondan y escriba un comentario:

- Mañana
- Mediodía
- Tarde
- Noche
- No sé

45 ¿Está satisfecho con el material didáctico del curso de francés en el trabajo?

- Nada satisfecho
- Poco satisfecho
- Bastante satisfecho
- Muy satisfecho
- No lo sé

46 ¿Tiene alguna sugerencia que hacer sobre el material didáctico para este curso?

47 En su opinión, ¿el contenido del curso está personalizado para sus necesidades?

- Sí
- No
- No lo sé

48 ¿Cuál es la fórmula de su curso de francés en el trabajo?

- Virtual (en teletrabajo)
- Presencial (en su lugar de trabajo)
- Híbrida (virtual y presencial)

49 ¿Está satisfecho con el local utilizado para el curso de francés en el trabajo? (Ruido, temperatura, mesas, sillas, espacio, equipo, etc.)

- Nada satisfecho
- Poco satisfecho
- Bastante satisfecho
- Muy satisfecho
- No lo sé

50 ¿Puede explicar?

51 En su opinión, ¿cuál es la fórmula más adecuada para los cursos de francés en el trabajo? (Puede agregar un comentario sobre la fórmula del curso)

- Virtual (en teletrabajo)
- Presencial (en su lugar de trabajo)
- Híbrida (virtual y presencial)
- No lo sé

Comente su elección aquí:

52 ¿Cuáles son los factores que tienen un impacto positivo en su aprendizaje en el curso? (Puede marcar más de una respuesta.)

- Su lengua materna
- Su edad
- Su motivación personal
- Su motivación profesional
- Su entorno personal (familiares, amigos, vecinos, etc.)
- Su entorno profesional (colegas, clientes, supervisores, etc.)
- Su participación (implicación, presencias)
- El horario del curso
- La duración del curso
- El local (equipo, mesas, sillas, ruido, temperatura, espacio, etc.)
- La fórmula de enseñanza (virtual, presencial, etc.)
- El material pedagógico
- El maestro o la maestra
- El método de enseñanza
- Ninguna de estas respuestas
- Otro:

53 ¿Sabía que el curso de francés en el trabajo es organizado por el gobierno de Quebec?

- Sí
- No

Satisfacción global

¡Esas son las últimas preguntas! Sus comentarios son muy importantes para nosotros.

54 Para usted, el curso de francés en el trabajo es:

- Muy difícil
- Difícil
- Fácil
- Muy fácil

55 ¿Le gusta estudiar francés en el trabajo?

- Para nada
- Poco
- Bastante
- Mucho
- No lo sé

56 Lo que más le gusta del curso:

57 Lo que menos le gusta del curso:

58 Sus sugerencias para mejorar el curso:

Perfeccionamiento deseado

59 ¿Le gustaría tomar un curso adicional? Por ejemplo, francés para el comercio, francés oral, francés escrito o idioma y cultura de Quebec.

- Sí
- No
- No lo sé

60 ¿Cuál(es)? (Puede marcar más de una respuesta.)

- Francés para el comercio
- Francés oral
- Francés escribe
- Lengua y cultura de Quebec
- Otro:

61 ¿Va a volver a registrarse?

- Sí
- No
- No lo sé

62 Si desea recibir un resumen escrito de los principales resultados de esta búsqueda, añada su dirección de correo electrónico a continuación.

!!!Gracias!!!

Muchas gracias por completar este cuestionario.

¡Que tenga un buen día!

Marilou Jetté, maîtrise en didactique des langues

Jette.marilou@courrier.uqam.ca

Valérie Amireault

Professeure, Département de didactique des langues

amireault.valerie@uqam.ca

ANNEXE B

VOLET ENSEIGNANT - INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

Section 1

Profil professionnel

1. Depuis combien de temps travaillez-vous dans le domaine de la francisation des adultes ?
2. Pouvez-vous me parler de votre formation et de votre parcours professionnel?
3. Depuis combien de temps occupez-vous ce poste d'enseignant en entreprise?
 - Évaluez-vous cette charge de travail à temps plein ou à temps partiel?

Section 2

Pratiques déclarées d'analyse des besoins et des objectifs de formation

4. Selon vous, quels sont les objectifs principaux de la francisation en entreprise?
5. Est-ce que c'est vous qui déterminez les objectifs de la formation?
 - Si oui, comment procédez-vous?
 - Avez-vous relevé certains défis quant à l'analyse des besoins des apprenants ou pour déterminer les objectifs de la formation?
6. Utilisez-vous un programme spécifique pour l'enseignement?
 - Si oui, lequel?
 - Si non, est-ce que vous créez le matériel pédagogique vous-même?
7. Connaissez-vous les définitions de tâches des apprenants?
 - Si oui, comment en avez-vous pris connaissance?
8. Êtes-vous au courant des modes de communication dans l'entreprise (courriels, réunions, téléphones, langues de travail, etc.)?
 - Si oui, comment en avez-vous pris connaissance?
9. Êtes-vous à l'aise avec la formule sur mesure ou personnalisée de la francisation en entreprise?
 - Quels sont les défis liés aux formations sur mesure?
 - Quels sont vos besoins pour offrir une formation sur mesure de qualité?

Section 3

Perceptions des conditions d'enseignement-apprentissage

10. Pensez-vous que la maîtrise de la langue française est nécessaire au travail pour les apprenants ?
11. Est-ce que l'employeur a émis des commentaires quant aux besoins langagiers des apprenants? De l'entreprise?
12. Est-ce que le temps alloué au cours est suffisant pour répondre aux objectifs de la formation?
13. Est-ce que l'horaire est adéquat? Si non, pourquoi?
14. Si vos cours sont en présentiel, est-ce que les locaux et le matériel disponible sont adaptés aux apprentissages (bruit, température, mobilier, espace, équipement, etc.)? Pourquoi?
15. Si vos cours sont en ligne, est-ce que vous croyez que cette formule est adaptée aux apprentissages? Pourquoi?
 - Est-ce que le matériel informatique mis à la disposition de tous est adéquat?
16. Avez-vous des commentaires à propos du matériel pédagogique disponible pour les cours?
17. Quelle est votre évaluation de la qualité de la formation que vous êtes en mesure d'offrir sur une échelle de 1 à 10? Pourquoi?
18. Êtes-vous satisfait.e des résultats obtenus par les apprenants suite à cette formation?
19. Avez-vous d'autres commentaires à ajouter?

ANNEXE C
MESSAGES DE RECRUTEMENT

Lettre de recrutement destinée aux centres de services scolaires



Bonjour,

Je m'appelle Marilou Jetté et je suis étudiante à la maîtrise en didactique des langues à l'UQAM sous la direction de Valérie Amireault, professeure au département de didactique des langues.

Je mène présentement un projet de recherche dans le cadre de mon mémoire visant à mieux comprendre les **perceptions des apprenants et des enseignants à l'égard de la francisation en entreprise**. De manière plus générale, cette étude espère mener à une meilleure compréhension des enjeux entourant la francisation en entreprise et d'élaborer des pistes d'amélioration.

Le projet requiert deux méthodes de collecte de données, **(1) un questionnaire anonyme à remplir par des apprenants** inscrits en francisation en entreprise et **(2) des entretiens semi-dirigés avec des enseignants** de francisation en entreprise. Les deux collectes devraient prendre environ un **maximum de 30 minutes** à compléter.

Je me demandais si vous accepteriez de communiquer avec les enseignants de francisation en entreprise de votre centre afin de les inviter à participer à ce projet et de leur faire parvenir la lettre explicative ci-jointe.

Veuillez noter que **la participation à cette étude est entièrement volontaire** et que les participants auront le droit de se retirer à tout moment, que ce soit du questionnaire ou des entretiens semi-dirigés. De plus, cette étude a reçu l'approbation éthique de la part du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQAM (CERPE).

Je suis disponible pour répondre à toute question que vous pourriez avoir.

Je vous remercie de l'attention que vous portez à ce projet et j'espère avoir le privilège de collaborer avec vous prochainement.

Montréal, le 22 avril 2021

Cordialement,
Marilou Jetté Étudiante, maîtrise didactique des langues, UQAM

Bonjour,

Je m'appelle Marilou Jetté et je suis étudiante à la maîtrise en didactique des langues à l'UQAM sous la direction de Valérie Amireault, professeure au département de didactique des langues.

Je mène présentement un projet de recherche dans le cadre de mon mémoire visant à mieux comprendre les **perceptions des apprenants et des enseignants à l'égard de la francisation en entreprise**. De manière plus générale, cette étude aspire mener à une meilleure compréhension des enjeux entourant la francisation en entreprise et d'élaborer des pistes d'amélioration.

Le projet requiert deux méthodes de collecte de données, **(1) un questionnaire anonyme à remplir par des apprenants** inscrits en francisation en entreprise et **(2) des entretiens semi-dirigés avec des enseignants** de francisation en entreprise. Les deux collectes devraient prendre environ un **maximum de 30 minutes** à compléter.

(1) Je me demandais si vous accepteriez de **présenter mon projet à vos groupes** dans le but de recruter des participants apprenants. Je pourrais, par la suite, venir en classe (de manière virtuelle ou physique selon la situation) pour expliquer mes objectifs ainsi que ma démarche. Nous avons prévu présenter le projet et fournir tous les documents en français, en anglais et en espagnol pour faciliter la compréhension des participants.

(2) Je me demandais si vous accepteriez de **participer à un entretien virtuel semi-dirigé**, au moment qui vous convient le mieux d'ici la fin de l'année scolaire.

Vous pouvez être assuré.e de la confidentialité du projet et qu'aucune information ne sera divulguée ni aux entreprises ni aux responsables de la formation.

Veillez noter que **la participation à cette étude est entièrement volontaire** et que les participants auront le droit de se retirer à tout moment, que ce soit du questionnaire ou des entretiens semi-dirigés. De plus, cette étude a reçu l'approbation éthique de la part du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQÀM (CERPE).

Je suis disponible pour répondre à toute question que vous pourriez avoir. Je vous remercie de l'attention que vous portez à ce projet et j'espère avoir le privilège de collaborer avec vous prochainement.

Montréal, le 22 avril 2021

Cordialement,

Marilou Jetté Étudiante, maîtrise didactique des langues, UQAM

Montréal, le 12 mai 2021

Bonjour,

Je m'appelle Marilou Jetté et je suis étudiante à la maîtrise en didactique des langues à l'UQAM sous la direction de Valérie Amireault, professeure au département de didactique des langues.

Je mène présentement un projet de recherche dans le cadre de mon mémoire visant à mieux comprendre les **perceptions des apprenants et des enseignants à l'égard de la francisation en entreprise**. De manière plus générale, cette étude espère mener à une meilleure compréhension des enjeux entourant la francisation en entreprise et souhaite apporter des pistes d'amélioration.

Le projet requiert, entre autres, que des apprenants inscrits en francisation en entreprise remplissent un questionnaire anonyme en ligne à propos de leurs perceptions quant au cours de francisation. Les participants devront maîtriser l'une des trois langues possibles pour répondre au questionnaire, soit le français, l'anglais ou l'espagnol; les invitations à participer à l'étude seront envoyées en fonction de ce critère linguistique.

La présente est pour vous informer qu'il se peut que certains employés inscrits en francisation en entreprise reçoivent une invitation à remplir le questionnaire anonyme en ligne. Vous pouvez être assuré de la confidentialité du projet.

Veuillez noter que **la participation des apprenants à cette étude est entièrement volontaire et anonyme**. Les participants auront le droit de se retirer à tout moment. De plus, cette étude a reçu l'approbation éthique de la part du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQÀM (CERPE) ainsi que des comités d'éthique des centres de services scolaires impliqués.

Lorsque l'étude sera publiée, nous ferons parvenir un résumé des résultats de la recherche aux centres de services scolaires participants.

Je suis disponible pour répondre à toute question que vous pourriez avoir.

Cordialement,
Marilou Jetté
Étudiante, maîtrise didactique des langues, UQAM

ANNEXE D

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

Volet apprenant

Perceptions des apprenants sur la francisation en entreprise

Bonjour,

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche.

Merci de prendre le temps de bien comprendre les informations ci-dessous avant d'accepter de participer à ce projet. N'hésitez pas à poser des questions.

Objectif du projet

L'objectif de ce projet est de mieux comprendre les perceptions des étudiants et des enseignants à propos de la francisation en entreprise.

Nature de la participation

Vous êtes invité(e) à répondre à un questionnaire sur votre expérience en francisation en entreprise dans la langue de votre choix (français, anglais, espagnol).

- Le questionnaire dure **moins de 30 minutes**.
- Le questionnaire est **en ligne** et peut être rempli au moment de votre choix.
- Les informations recueillies pendant les entrevues sont **confidentielles**. Le nom des participants ne sera jamais divulgué.
- Votre employeur et votre enseignant ne seront pas informés de votre participation.
- Votre participation est volontaire.
- Vos réponses ne sont pas évaluées en français, vous avez le droit de faire des fautes!

Merci à l'avance pour votre participation! 😊

Avantages

Vous pourrez parler de votre expérience de francisation en entreprise et contribuer à l'amélioration de la formation aux immigrants.

Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risques ou d'inconvénients associés à votre participation.

Compensation

Vous ne recevrez aucune rémunération ou compensation pour votre participation.
Il y a 62 questions dans ce questionnaire.

Confidentialité

Tous les renseignements fournis sont confidentiels. Seules l'étudiante-chercheuse et sa superviseure y auront accès. Vos données et votre formulaire de consentement seront gardés séparément. Pour assurer l'anonymat, vous serez toujours identifié(e) par un autre nom (pseudonyme), qui ne sera connu que par l'étudiante-chercheuse. Aucune publication ou communication sur la recherche n'aura des renseignements permettant de vous identifier. Les données seront détruites cinq ans après les dernières publications.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet est volontaire :

- Vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression.
- Vous êtes libre d'arrêter votre participation en tout temps, sans préjudice et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une information contraire de votre part, vos documents, renseignements et données seront détruits.
- L'étudiante-chercheuse peut arrêter votre participation, sans votre consentement, si elle estime que votre bien-être est compromis ou bien si vous ne respectez pas les consignes du projet.
- Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'étudiante-chercheuse utilise vos données (ex. pour des articles, des communications scientifiques) à la condition qu'aucune information ne permettant de vous identifier ne soit transmise.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits. Vous ne libérez pas non plus l'étudiante-chercheuse, ou l'institution impliquée, de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources

Vous pouvez contacter l'étudiante-chercheuse, Marilou Jetté jette.marilou@courrier.uqam.ca, et sa directrice de recherche, Valérie Amireault, amireault.valerie@uqam.ca, pour parler du projet et leur poser des questions.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'étudiante-chercheuse sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : cerpe-pluri@uqam.ca.

Merci!

Votre collaboration est importante pour la réalisation de notre projet et nous tenons à vous en remercier.

Consentement du participant :

Par la présente :

- a) je reconnais avoir pris connaissance de ce formulaire;
- b) je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique;
- c) je confirme avoir eu le temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer;
- d) je reconnais avoir eu la possibilité de contacter les responsables du projet pour poser des questions;
- e) je comprends que je peux arrêter de participer au projet en tout temps;
- f) je consens volontairement à participer à ce projet de recherche : **Cochez : Oui Non**

Est-ce que vous acceptez de participer à cette étude? Oui Non

Pour continuer, veuillez d'abord accepter la politique de notre questionnaire.

Perceptions of French lessons in the workplace by learners

Greetings,

We would like to invite you to participate in a research project.

Please take the time to read and understand the information provided below before agreeing to participate in this project and signing the form. If you have any questions or if anything seems unclear, please do not hesitate to ask.

Project goal

This research project seeks to better understand the perceptions of students and teachers concerning *French lessons in the workplace*.

Description of project and its objectives

You are invited to answer an online questionnaire concerning your experience in French language classes at your workplace in the language of your choice (French, English, Spanish).

- *The questionnaire will require **less than 30 minutes of your time**.*
- *The questionnaire is **online** and can be completed at your convenience.*
- The information gathered is confidential. The names of the participants will never be disclosed.
- Your employer and teacher will not be informed of your participation.
- Your participation is voluntary.

Benefits

This project will give you an opportunity to speak about your experience and by doing so, contribute to improve language training offered to immigrants.

Risks

There are no risks resulting from your participation in this project.

Confidentiality

All information provided is confidential. Only the student researcher and her supervisor will have access to it. Your data and consent form will be kept separately. To ensure anonymity, you will always be identified by another name (pseudonym), which will be known only by the student-researcher. No publication or communication about the research will have any identifying information about you. The data will be destroyed five years after the last publications.

Voluntary participation and right to withdraw

Your participation in the project is entirely voluntary. This means that you consent to participate in the research project without any constraint or external pressure. You are free to choose not to participate or to end your participation at any time, without any penalty or having to justify your decision. In that case, your data will be destroyed unless you request otherwise.

By agreeing to participate in the project, you also agree that the student researcher may use the information gathered for the purpose of this research (articles, scientific papers) as long as no information that identifies you is publicly disclosed.

Compensation

You will not receive any remuneration or compensation for your participation.

There are 62 questions in this survey.

Responsibility

By agreeing to participate in this project, you do not waive any of your rights. You also do not release the student-researcher, or the institution involved, from their civil and professional obligations.

Questions concerning the research project?

If you have any further questions concerning your participation or the study itself, you may contact the people responsible for the project:

Student researcher: Marilou Jetté, jette.marilou@courrier.uqam.ca

Research supervisor: Valérie Amireault, amireault.valerie@uqam.ca

Any questions concerning your rights? The research ethics review committee involving human subjects (CERPE) has approved this research project. If you have any ethical concerns or complaints about your participation in this study, and want to speak to someone who is not on the research team, please contact the CERPE at cerpe-pluri@uqam.ca.

Acknowledgements

Thank you! Your collaboration is important for the realization of our project and we would like to thank you for it.

Consent

- a) I acknowledge having read and understood the present document, including the nature and extent of my participation as well as the potential risks and disadvantages to which I will be exposed, as indicated in this consent form.
- b) I have had the opportunity to ask questions concerning the various aspects of the study and was able to receive answers to my satisfaction.
- c) I, the undersigned, voluntarily consent to participate in this study.
- d) I understand that I can withdraw at any time without prejudice of any kind.
- e) I certify that I have been given the time needed to make my decision.

Do you agree to participate in this study?	YES	NO
---	------------	-----------

To continue please first accept our survey data policy.

Percepciones de los estudiantes sobre la francización en las empresas

Usted está invitado(a) a participar en un proyecto de investigación.

Agradecemos de antemano que pueda darse el tiempo de leer atentamente este documento antes de aceptar su participación en el proyecto y de firmar. La responsable del proyecto está disponible para responder a todas sus dudas sobre la información presentada en este formulario.

Este proyecto intentará comprender **las percepciones que tienen tanto estudiantes como profesores sobre las clases de franciación que se proporcionan en las empresas.**

Modos de participación

Su participación consistirá en:

Responder a un cuestionario en línea, tendrá una duración aproximada de menos de **30 minutos** y puede ser respondido en francés, en inglés o en español, como usted prefiera. Diferentes cuestiones serán tratadas, como (1) su perfil lingüístico, (2) sus percepciones sobre la utilidad del curso y (3) su satisfacción con las condiciones de enseñanza-aprendizaje.

- La información recopilada es confidencial.
- Su empleador y profesor no serán informados de su participación.
- Su participación es voluntaria.
- ¡Sus respuestas no son evaluadas en francés, usted tiene derecho a cometer errores!

Beneficios asociados

Al participar de este proyecto, usted tendrá la oportunidad de expresarse sobre su experiencia de franciación en la empresa y contribuir a la mejora de la formación de los inmigrantes.

Riesgos e inconvenientes asociados

No existen riesgos importantes asociados a su participación en este proyecto. Sin embargo, la investigadora responsable estará atenta a toda manifestación de incomodidad. Además, usted puede interrumpir su participación en cualquier momento. No hay obligación de responder a todas las preguntas y se puede interrumpir la participación cuando usted lo desee, sin necesidad de justificación.

Compensación

Usted no recibirá ninguna remuneración o compensación por su participación. Hay 62 preguntas en la encuesta.

Anonimato y confidencialidad:

Toda la información recopilada durante la investigación es confidencial. Es decir, solamente la investigadora tendrá acceso a ella. Los datos y formularios de consentimiento serán guardados por separado en la oficina de la investigadora responsable durante todo el proyecto. Afin de asegurar el anonimato y la confidencialidad de los datos, usted será identificado con un seudónimo que será conocido únicamente por la investigadora. Ninguna publicación o comunicación científica sobre esta investigación incluirá información que permita identificarle. Los datos serán destruidos cinco años después de las últimas publicaciones.

Participación voluntaria y derecho de retiro:

Su participación en el proyecto también es voluntaria. Esto significa que usted acepta participar por su propia voluntad y no respondiendo a presiones de ningún tipo. Así mismo, usted es libre de poner fin a su participación en todo momento durante el curso de la investigación, sin necesidad de justificaciones y sin que ello implique ningún prejuicio para usted. En este caso, a menos que usted así lo mencione de forma verbal o escrita, los datos de su participación serán eliminados.

Además, su consentimiento de participación implica que usted acepta que el equipo pueda utilizar la información obtenida en este proyecto para fines investigativos (por ejemplo, la publicación de artículos y comunicaciones científicas). A condición de que ninguna información que permita su identificación sea divulgada públicamente.

Responsabilidad:

Al aceptar participar en este proyecto, usted no renuncia a ningún de sus derechos ni libera a los investigadores, patrocinadores o instituciones implicados de las obligaciones legales y profesionales.

Preguntas sobre el proyecto o sobre sus derechos**Personas-recursos**

Para toda pregunta adicional relativa al proyecto sobre su participación y sobre sus derechos como participante o para retirarse de la investigación, usted puede comunicarse con la investigadora:

Nombre y apellido de la investigadora: Marilou Jetté

Dirección de correo electrónico: jette.marilou@courrier.uqam.ca

El comité institucional de ética de la investigación con seres humanos de la UQAM aprobó el proyecto de investigación en el que usted participa. Para toda información adicional, usted puede comunicarse con el coordinador del Comité a través del correo electrónico cerpe-pluri@uqam.ca.

Agradecimientos:

¡Gracias! Su colaboración es importante para la realización de nuestro proyecto y nos gustaría agradecerle por ello.

- a. Yo declaro haber leído el presente formulario de información y consentimiento;
- b. Consiento de manera voluntaria a participar en este proyecto;
- c. Declaro entender los objetivos del proyecto y lo que mi participación implica;
- d. Reconozco haber tenido tiempo suficiente para reflexionar y decidir sobre mi participación;
- e. También reconozco que la responsable del proyecto (o su delegado) ha contestado a mis preguntas de manera clara y satisfactoria y;
- f. Comprendo que mi participación a esta investigación es totalmente voluntaria y que puedo ponerle fin en todo momento, sin ninguna penalidad de ninguna naturaleza, sin ninguna justificación.

¿Está de acuerdo en participar en este estudio?	Si	No
Por favor, si desea continuar tiene que aceptar nuestra política de encuesta.		

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Perceptions d'apprenants et d'enseignants à l'égard de la francisation en entreprise

Étudiante-chercheuse

Marilou Jetté, maîtrise en didactique des langues

Jette.marilou@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Valérie Amireault

Professeure, Département de didactique des langues

amireault.valerie@uqam.ca

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui implique votre **participation à un entretien semi-dirigé**. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet vise à **mieux comprendre les perceptions des apprenants et des enseignants à l'égard des formations de francisation en entreprise**. Le projet comporte deux volets, un volet s'adressant aux apprenants et un s'adressant aux enseignants, afin d'obtenir des points de vue complémentaires. Pour le volet destiné aux enseignants, nous aborderons les thèmes de l'analyse des besoins et des conditions d'enseignement-apprentissage dans le contexte de la francisation en entreprise.

Nature et durée de votre participation

Afin de répondre à nos questions de recherche pour le volet sur les enseignants, nous menons des entretiens semi-dirigés en ligne (sur Zoom ou Teams, selon votre préférence) avec des enseignants qui enseignent actuellement la francisation en entreprise. L'entretien avec chaque enseignant n'aura lieu qu'une seule fois et devrait durer **environ 30 minutes**. Durant cet entretien, nous allons poser des questions sur (1) votre parcours professionnel, (2) vos pratiques d'analyse de besoins dans le cadre des formations en entreprise et (3) vos perceptions à l'égard des conditions d'enseignement-apprentissage de ce type de formations. Cet entretien sera enregistré et transcrit ultérieurement.

Avantages liés à la participation

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages directs à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement de la recherche en francisation au Québec. Votre participation à cette étude sera un ajout précieux à ce domaine de recherche et permettra de mener à une meilleure compréhension des enjeux entourant la francisation en entreprise et d'élaborer des pistes d'amélioration.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque majeur n'est lié à votre participation à cette recherche.

Confidentialité

Les données recueillies durant cet entretien seront transcrites et un code sera attribué à chaque participant de façon à garantir votre anonymat. Seules l'étudiante-chercheuse et sa direction de recherche auront accès à ces données. Par ailleurs, ces données seront conservées de manière sécuritaire et sous clé. Les données seront conservées pendant 5 ans après la fin de l'étude et seront détruites par après. Vos informations personnelles ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats (mémoire de maîtrise, articles scientifiques ou conférences scientifiques).

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Seules l'étudiante-chercheuse et sa direction de recherche seront au courant de votre décision de participer ou non à l'étude. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser l'étudiante-chercheuse Marilou Jetté verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits. Vous ne libérez pas non plus l'étudiante-chercheuse, ou l'institution impliquée, de leurs obligations civiles et professionnelles.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue suite à votre participation à ce projet.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Valérie Amireault (directrice de recherche), amireault.valerie@uqam.ca et Marilou Jetté (étudiante-chercheuse), jette.marilou@courrier.uqam.ca.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : cerpe-pluri@uqam.ca.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Seriez-vous intéressé.e.s à recevoir un résumé des résultats de recherche? Si oui, merci de nous laisser votre adresse courriel.

Adresse courriel : _____

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Cochez : Oui _____ Non _____

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

_____ Prénom, Nom
_____ Signature
_____ Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Marilou Jetté

_____ Prénom Nom
_____ Signature
25 mai 2021 _____ Date



ANNEXE E

EXEMPLES DE PROVENANCE DES QUESTIONS DU QUESTIONNAIRE EN LIGNE

Exemples de question	Provenance	Adaptation										
<p>1 Pour développer les compétences suivantes, identifiez à quel point le cours a été utile. (Q. 25)</p> <p>(1) Peu utile (2) Moyennement utile (3) Très utile</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding-left: 20px;">Parler en français</td> <td style="text-align: right;">1,2,3</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">Comprendre le français oral</td> <td style="text-align: right;">1,2,3</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">Écrire en français</td> <td style="text-align: right;">1,2,3</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">Lire en français</td> <td style="text-align: right;">1,2,3</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">Comprendre la culture québécoise</td> <td style="text-align: right;">1,2,3</td> </tr> </table>	Parler en français	1,2,3	Comprendre le français oral	1,2,3	Écrire en français	1,2,3	Lire en français	1,2,3	Comprendre la culture québécoise	1,2,3	<p>Amireault et al., (2019)</p>	<p>Gardée telle quelle</p>
Parler en français	1,2,3											
Comprendre le français oral	1,2,3											
Écrire en français	1,2,3											
Lire en français	1,2,3											
Comprendre la culture québécoise	1,2,3											
<p>2 Est-ce que le cours vous a donné confiance d'utiliser le français au travail avec les personnes suivantes? (Q. 24)</p> <p>(1) Non (2) Un peu (3) Beaucoup</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding-left: 20px;">Collègues</td> <td style="text-align: right;">1,2,3</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">Clients</td> <td style="text-align: right;">1,2,3</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">Supérieurs</td> <td style="text-align: right;">1,2,3</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">Autres</td> <td style="text-align: right;">1,2,3</td> </tr> </table>	Collègues	1,2,3	Clients	1,2,3	Supérieurs	1,2,3	Autres	1,2,3	<p>Carrier-Giasson, (2017)</p>	<p>Inspirée de :</p> <p>4. <i>Quelle importance accordez-vous aux cours de francisation que vous avez suivis?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentiment de confiance développé (ou non) pour interagir en français avant et après la francisation - Satisfaction envers le niveau de français atteint après la francisation 		
Collègues	1,2,3											
Clients	1,2,3											
Supérieurs	1,2,3											
Autres	1,2,3											
<p>3 Dans le cours, vous avez besoin de pratiquer les : (Q. 20)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Situations de la vie quotidienne ○ Situations de la vie professionnelle ○ Situations de la vie quotidienne et professionnelle 	<p>Tano, (2017)</p>	<p>Adaptée à partir de :</p> <p>49. <i>Dans le cadre de la formation continue, en ce qui concerne les situations de communication les plus adaptées pour acquérir des compétences en espagnol, vous considérez que la pratique communicative (à l'oral et à l'écrit) devrait se faire à partir de :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Situations de la vie quotidienne (visant la langue générale) - Situations de la vie professionnelle (visant la langue de spécialité de l'ingénieur) - Situations de la vie quotidienne et situations professionnelles 										

ANNEXE F

EXEMPLES DE CODAGE DES DONNÉES QUALITATIVES

Ens	Verbatim	1 ^{er} codage : thèmes émergents	2 ^e codage : réduction des thèmes
5	<p>Selon vous, quels sont les objectifs principaux de la Francisation en entreprise ?</p>		
	<p>Mais ça, c'est très, c'est... Très, euh, ils sont-ils très ciblés. Ce ne sont pas les mêmes du tout. Du tout, du tout, les objectifs, déjà ça, en fonction de l'objectif que se fixe l'entreprise, mais aussi l'objectif que s'est fixé l'apprenant et là, généralement, il y a un décalage. L'entreprise, effectivement pour justifier les subventions d'emploi, Québec doit toujours amener le <u>côté professionnel</u>.</p>	<p>Objectifs de formation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Très ciblés - Différents selon les entreprises - Objectifs fixés par l'entreprise - Objectifs fixés par les apprenants <p style="text-align: center;">Décalage</p> <p>Entreprise:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objectifs professionnels 	<p>Perception des objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Très ciblés - Pour l'entreprise - Professionnel <p>Perception de décalage entre les objectifs apprenants / entreprise</p> <p>Écart</p>
	<p>Et c'est sûr Que pour certaines entreprises, l'objectif professionnel et là.</p> <p>En revanche, on se rend compte que dans certaines et ça, ça dépend dans quel milieu aussi le l'objectif varie du milieu, le milieu, surtout à Montréal.</p> <p>On a beaucoup de ... entreprises, de nouvelles technologies, mais on a également, si, lorsque l'on travaille un peu à l'extérieur de Montréal, le milieu manufacturier ou là l'objectif des apprenant et du milieu manufacturier et effectivement un objectif beaucoup plus professionnel, à moyen ou à long terme.</p> <p>Alors que dans le milieu des des nouvelles technologies où là on s'adresse davantage à des ingénieurs ou à des informaticiens, des développeurs, des designers, et tout ça, ça, ils vont rapidement vous dire que l'objectif est purement personnel.</p> <p>Parce que dans le milieu professionnel, ils ne l'auront pas. Donc, il y a ces objectifs là à cibler avec l'apprenant, mais nous, les objectifs en les rend possible. En s'appuyant. Moi, je m'appuie énormément sur le programme-cadre que vous devez connaître.-</p>	<p>Objectifs - Décalage</p> <ul style="list-style-type: none"> - Différent selon les milieux de travail <p>- Manufacturier: professionnel moyen/court terme</p> <p>- Nouvelles technologies:</p> <p>personnel</p> <p>Objectifs de formation</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant s'appuie sur le Programme Cadre <p style="text-align: center;">Adaptation nécessaire de la part de l'enseignant</p> <p style="text-align: center;">Ouvrage de référence</p>	<p>Perception des objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Différents selon les milieux d'entreprise - Milieu manufacturier - Objectifs professionnels - Milieu des technologies - Objectifs personnels

3^e codage : synthèse

1. Pensez-vous que la maîtrise de la langue française est nécessaire au travail pour les apprenants ?
Doute, affecte la motivation des apprenants, opacité sur la langue de travail, présence de l'anglais au travail et dans la vie des apprenants de Montréal, cas par cas selon les entreprises et les emplois, l'anglais est très présent,

on ne peut pas dissocier la langue pour le travail et pour la vie quotidienne,

1/5 les apprenants n'ont pas besoin du français au travail

1/5 cas par cas – pas toujours

1/5 pas toujours – présence de l'anglais / une majorité veut le français pour communiquer avec les collègues – motivation personnelle - intégration

1/5 un peu : contact avec les employés, mais surtout motivation personnelle

« quand tout est en anglais autour, ... c'est difficile de percer à travers l'anglais ... »

*Volontariat : « on force un peu la main »

* Volontariat : « Les RH sont derrière eux »

* Volontariat : « On leur a plus ou moins imposé, voilà. » C'est pas volontaire, ils se sentent pris ».

4/5 ne pensent pas que le français est majoritairement nécessaire au travail

3/5 mentionne que la langue de travail est plus l'anglais

4/5 pensent que la motivation des apprenants est plus personnelle que professionnelle

Thème du volontariat :

3/5 pas vraiment volontaire de la part des apprenants

ANNEXE G
CERTIFICATS D'APPROBATION ÉTHIQUE



CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) 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:

Nom de l'étudiant: Programme d'études: Direction de recherche:

Perceptions d'apprenants et d'enseignants à l'égard de la francisation en entreprise

Marilou JETTÉ
Maîtrise en didactique des langues Valérie AMIREAULT

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.

Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire Professeur, Département de marketing

No. de certificat: 4833 Certificat émis le: 05-03-2021

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'R. Graf', with a horizontal line extending to the right from the bottom of the signature.

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) 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 : Perceptions d'apprenants et d'enseignants à l'égard de la francisation en entreprise Nom de l'étudiant : Marilou Jetté

Programme d'études : Maîtrise en didactique des langues

Direction(s) de recherche : Valérie Amireault

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 au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2023-03-08**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Élise Ducharme

Pour Raoul Graf, M.A., Ph.D.

Président CERPÉ plurifacultaire et Professeur titulaire, département de marketing

No. de certificat : 2021-3674 Date : 2022-03-08



NAGANO
www.semiweb.ca

Approbation du renouvellement par le comité d'éthique 1 / 1

RÉFÉRENCES

- Abdelkader N. et Aberkane T. (2016). *Analyse des besoins langagiers et impact sur le déroulement du programme en 3AS* [Mémoire de maîtrise, Université Abderrahmane Mira, Béjaïa].
- Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 29(2), 9-44.
- Advanis Jolicoeur. (2016). *Enquête sur les cheminements d'intégration au marché du travail des personnes immigrantes nouvellement arrivées*. [Rapport de recherche] Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale et le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, ministère de l'Immigration, de la diversité et de l'inclusion.
http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherchesstatistiques/RAP_ECINA.pdf
- Alliger, G. M. et Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: thirty years later. *Personnel Psychology*, 42(2), 331-342.
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W., Traver, H., et Shotland, A. (1997). A Meta-Analysis of the Relations Among Training Criteria. *Personnel Psychology*, 50(2), 341-358.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1997.tb00911.x>
- Amireault, V. (2007). *Représentations culturelles et identité d'immigrants adultes de Montréal apprenant le français* [Thèse de doctorat, Université McGill].
- Amireault, V., Collin, S. et Hamel-Michaud, A. (2019). Perception d'utilité du cours FEL (francisation en ligne) au Québec: Le point de vue des apprenants. Dans Lafleur, F. et Samson, G. (dir.), *Formation et apprentissage en ligne* (p. 67-84). Presses de l'Université du Québec.
- Amireault, V. et Lussier, D. (2008). *Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise : Étude exploratoire*. Office québécois de la langue française, Collection Langues et Sociétés, 45, 51. https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var_f.pl?Function=Unit&Id=85107
- Ancil, P. (2007). Sortie de crise linguistique au Québec: L'apprentissage du français par les immigrants selon les données du recensement fédéral de 2001. *Journal of Canadian Studies*, 41(2), 185-212.
- Annabi, D. (2014). *Le rôle du superviseur dans le processus menant les employés à transférer leurs nouveaux apprentissages à la suite d'une formation* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais].
- Beacco J.-C., Little D. et Hedges C. (2014). *L'intégration linguistique des migrants adultes. Guide pour l'élaboration et la mise en oeuvre des politiques*. Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques.
- Bédard, V. (2021). *Regard sur l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphafrancisation* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15267/>
- Billy, L. (1986). *La notion de besoin : Synthèse didactique*. Québec : Université Laval, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 272.

- Blain, M.-J., Chanoux, P., Caron, R. (2018a). *Perspectives exploratoires sur l'employabilité des personnes réfugiées* [Rapport de recherche]. ROSINI, TCRI et équipe de recherche Erasme, 95.
https://www.academia.edu/35636876/Blain_MJ_P._Chanoux_R._Caron_et
- Blain, M.-J., Troseille, N., Al-Yaha, N., Bonin, M.-H., Laberge, M. et Marsais, J. (2018b). *Portrait de l'intégration professionnelle des personnes immigrantes au Québec : expériences et points de vue croisés sur les obstacles systémiques, les éléments facilitants et les ressources : synthèse du rapport de recherche*. INRS Centre Urbanisation Culture Société et le Comité consultatif Personnes immigrantes.
- Blouin, S. (2000). *L'évaluation de programmes de formation et l'efficacité organisationnelle*. Université de Sherbrooke, 4(2), 205-231.
- Brossard, L. et Dignard, H. (2020). *Les compétences des adultes, au cœur d'une société résiliente*. ICEA.
<https://icea.qc.ca/fr/actualites/enjeux-et-constats-en-lien-avec-la-crise-de-la-covid-19>
- Burke, L. A., et Hutchins, H. M. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*. ABI/INFORM Collection, 6(3), 263-296.
- Burt, M. (2003). *Issues in Improving Immigrant Workers' English Language Skills*. CAELA: ESL Resources: Digests. https://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/Workplaceissues.html
- Calinon, A.-S. (2015). Légitimité interne des politiques linguistiques au Québec : le regard des immigrants récents. *Minorités linguistiques et société*, 5, 122-142.
- Calinon, A.-S. (2013). L'« intégration linguistique » en question. *Langage et société*, 144(2), 27-40.
<https://doi.org/10.3917/lis.144.0027>
- Calinon, A.-S. (2009). *Facteurs linguistiques et sociolinguistique de l'intégration en milieu multilingue: le cas des immigrants à Montréal* [Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté et Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9122>
- Canonne, C. (2015). Enquête de satisfaction pour un public chinois : L'alliance française de Qingdao. *Sciences de l'Homme et Société*.
- Carrier-Giasson, N. (2017). *Les services d'enseignement du français langue seconde et leur contribution à l'intégration de personnes immigrantes allophones adultes à Saguenay* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation.
http://constellation.uqac.ca/4134/1/CarrierGiasson_uqac_0862N_10300.pdf
- Casper, W. et Morgan, R. (2000). Examining the factor structure of participant reactions to training: A multidimensional approach. *Human Resource Development Quarterly*, 11(3), 301-317.
- Centre d'étude sur la Pauvreté et l'Exclusion. (2014). *Esquisse du faible revenu chez la population immigrante au Québec*. Québec : CEPE.
https://www.mtess.gouv.qc.ca/publications/pdf/CEPE_Esquisse_faible_revenu_Pop_Immigrante_2013.pdf 38

- Centre de services scolaire de la Pointe de l'Île. (2020). *Services aux entreprises*. Consulté le 9 octobre 2020. <http://www.cspi.qc.ca/cse>
- Chochard, Y. (2010a). Présentation d'une nouvelle approche d'évaluation de rendement de la formation en entreprise. *L'Observatoire – OCE*, 1(2). <https://oce.uqam.ca/et-si-on-evaluait-le-rendement-de-la-formation-en-entreprise-sur-la-base-des-competences-developpees-par-le-personnel-presentation-dune-nouvelle-approche/>
- Chochard, Y. (2010b). Deux études québécoises sur les impacts des activités de formation dispensées en entreprise. *L'Observatoire – OCE*, 1(3). <https://oce.uqam.ca/apports-de-deux-etudes-quebecoises-recentes-sur-les-impacts-des-activites-de-formation-dispensees-en-entreprise/>
- Clarke, N. (2002). Job/work environment factors influencing training transfer within a climate construct. *International Journal of Training and Development*, (6), 146-162.
- Cocolakis-Wormstall, M. (2018). *Pénurie de main-d'oeuvre au Canada : un problème tenace*. Banque de développement du Canada. <https://www.ledevoir.com/documents/pdf/2019-01-15-penurie-main-doeuvre.pdf>
- Collin, S. (2022). *Radiographie de l'enseignement en ligne : un diagnostic pédagogique significatif*. <https://fpep.lacsq.org/wp-content/uploads/sites/46/2022/06/FPEP-Radiographie-de-lenseignement-en-ligne-mai-2022.pdf>
- Conseil supérieur de la langue française. (2008). *Le français, langue de cohésion sociale : avis à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française*. Gouvernement du Québec. <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis202/a202.pdf>
- Conseil supérieur de la langue française. (2005). *Le français, langue normale et habituelle du travail : avis à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française*. Gouvernement du Québec. <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis201/a201.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2021). *L'inclusion des familles immigrantes : pour une synergie accrue en éducation des adultes*. Québec : Le Conseil, 233.
- Courau, S. (1993). *Les outils d'excellence du formateur, pédagogie animation, tome 2*. Paris : ESF Éditeur.
- Couture, H. (2019). *Historique de l'offre de service en matière d'alphabétisation et de francisation des personnes immigrantes et réfugiées au Québec, Études et recherches*. Conseil supérieur de l'éducation, 32.
- Cowling, J. D. (2007). Needs analysis: Planning a syllabus for a series of intensive workplace courses at a leading Japanese company. *English for Specific Purposes*, 26(4), 426-442.
- Cuko, K. et Amireault, V. (2020). « Vivre » la société d'accueil : le rôle de l'apprentissage informel du français langue seconde dans le processus d'intégration des immigrants au Québec. *Journal of international Mobility*, 8, 167-181. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/jim.008.0167>

- Doray, P., Simoneau, F. et Solar-Pelletier, L. (2016). *L'adéquation entre la formation et l'emploi : le cas de la formation sur mesure dans l'enseignement supérieur à Montréal*. Montréal : Université du Québec à Montréal (UQAM), Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), Observatoire compétences-emplois (OCE).
- Dornyei, Z. (2003). Attitudes, orientation, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53, 3-32.
- Doucet, F. (2018). *Implantation d'une formation en entreprise relative à l'environnement : Étude des facteurs qui influencent le transfert des apprentissages* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12445/1/M15618.pdf> 39
- Dunberry A. et Pechard C. (2007). *L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives*. Montréal: CIRDEP UQAM.
- Duval-Couetil, N. (2005). The demand for English as a second language education in the workplace. *ETD Collection*. Purdue University.
- Emploi-Québec. (2020). *Programme favorisant l'apprentissage en milieu de travail et la francisation*. Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. Gouvernement du Québec. <https://www.emploiquebec.gouv.qc.ca/entreprises/investir-en-formation/programmes-de-developpement-de-la-main-doeuvre/programme-favorisant-lapprentissage-en-milieu-de-travail-et-la-francisation/>
- Ferretti, J. (2016). *Le Québec rate sa cible: les efforts du Québec en matière de francisation et d'intégration des immigrants*. Institut de recherche en économie contemporaine.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière éducation.
- Gagné, P. et Popica, M. (2017). *Perceptions et motivation à l'égard du français langue seconde enseigné au Québec : Rapport de recherche*. Vanier College Press.
- Gagnon, C. et Dion, J. (2018). *La francisation et l'intégration professionnelle des personnes immigrantes*. Conseil supérieur de la langue française, 134. <https://deslibris.ca/ID/10095641>
- Galisson, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette, 612.
- Grunhage-Monetti, M., Halewijn, E., Holland, C. et European Centre for Modern Languages (2003). *Odysseus-second language at the workplace: Language needs of migrant workers: organising language learning for the vocational/workplace context*. European Centre for Modern Languages, Council of Europe Pub.
- Guernier, M.-C. (2012). Les contenus linguistiques dans les référentiels et les discours des formateurs. Définition, conception et références. *Lidil*, (45) 73-92.
- Harvey, M-H. (2016). *Enseignement du français québécois et exposition à ses différents usages : représentations d'apprenants immigrants adultes à Montréal* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9482/>

- Hichri, J. (2019). *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 de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12596/>
- Holmes, J. (2005). When small talk is a big deal: Sociolinguistic challenges in the workplace. Dans M. Long (dir.), *Second Language Needs Analysis* (p. 344-372). Cambridge University Press.
- Holton, E. (2005). Holton's Evaluation Model: New Evidence and Construct Elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7, 37-54. <https://doi.org/10.1177/1523422304272080>
- Homsy, M. et Scarfone, S. (2016). *Plus diplômés, mais sans emploi : comparer Montréal: le paradoxe de l'immigration montréalaise*. Montréal : Institut du Québec.
- Institut de la statistique du Québec. (2021a). *Le bilan démographique du Québec* (Édition 2021). Gouvernement du Québec, 120. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/bilan-demographique-du-quebec-edition-2021.pdf>
- Institut de la statistique du Québec. (2021b). *Les indicateurs de l'occupation et de la vitalité des territoires. Nombre de personnes immigrantes admises*. Gouvernement du Québec. https://statistique.quebec.ca/docs-ken/vitrine/occupation-vitalite-territoire/documents/demographie_02.pdf
- Institut du Québec. (2021). *Mise à jour économique du gouvernement du Québec - Rareté de main-d'œuvre au Québec : plan d'action pour transformer les déséquilibres en opportunité*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Bibliothèque et Archives Canada.
- 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.
- Jelaković, M. (2014). *Motivation et attitudes des apprenants de la langue française*. Université de Zagreb, 69.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.). ERPI, 360.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society for Training and Development*, 13(11), 3-9.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge adult education.
- Lapierre-Vincent, N. (2005). *Synthèse des consultations sur le français, langue normale et habituelle du travail*. Conseil supérieur de la langue française.
- Lapierre-Vincent, N. (2004). *L'intégration linguistique au Québec, Recension des écrits*. Conseil supérieur de la langue française.

- Lebeau, R., et Renaud, J. (2002). Nouveaux arrivants de 1989, langue et mobilité professionnelle sur le marché du travail de Montréal : une approche longitudinale. *Cahiers québécois de démographie*, 31(1), 69-94. <https://doi.org/10.7202/000424ar>
- Le Boterf, G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences* (5e éd.). Collection ressources humaines. Éditions d'Organisation, 605.
- Lebreton, E. (2016). Besoins langagiers en formation linguistique pour adultes migrants. Enjeux et limites des processus d'identification. Dans L. Fabienne (dir.), *Adultes migrants, langues, insertions. Dynamiques d'apprentissage et de formation* (p. 89-114). Riveneuve : Hal. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02333100> 41
- Little, D. (2008). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes*. Unité des Politiques Linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Long, M. (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge University Press.
- Longpré, T. (2015). Les facteurs affectifs dans l'apprentissage du français chez les immigrants allophones adultes à Montréal. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 6(2), 62-72.
- Marriott, H., et Yamada, N. (1991). Japanese discourse in tourism shopping situations. *Japan and the World Vol. 3., Proceedings of the Biennial Conference of the Japanese Association of Australia*. Canberra : Australia-Japan Research Centre.
- Martel, É. (2015). *Le discours syndical sur l'immigration, l'intégration et la diversité ethnoculturelle au Québec : le cas des centrales FTQ, CSN et CSQ* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/7594/>
- Mikulecky, L., et D'Adamo-Weinstein, L. (1991). How Effective Are Workplace Literacy Programs. Dans Taylor, M., Lewe, G. et Draper, J. (dir.) *Basic Skills for the Workplace*. Toronto : Culture Concepts, Inc., 36.
- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Gouvernement du Québec, Direction des affaires publiques et des communications.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2015). *Programme d'études. Francisation. Domaine des langues. Formation générale des adultes*. Gouvernement du Québec, 5. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_coomm/Adultes_FGA_progetudes_domainelangue_francisation_2015.pdf
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. (2013). *Éléments explicatifs de la surqualification chez les personnes immigrantes au Québec en 2012*. Gouvernement du Québec. http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/TXT_Surqualification_2013.pdf

- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2022). *Programme d'intégration linguistique pour les immigrants 2022-2023*. Gouvernement du Québec, 17. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/francisation/MIFI/formulaires/NOR_PILI_2022-2023.pdf
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2020). *2015-2019 Tableaux de l'immigration permanente au Québec*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/immigration/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration-Quebec-2015-2019.pdf?1661451144>
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2019). *Référentiel commun en francisation*. Gouvernement du Québec. <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/partenaires/partenaires-francisation/referentiel-commun.html#rc01>
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2022). *Programme favorisant l'apprentissage en milieu de travail et la francisation*. Gouvernement du Québec. https://www.mtess.gouv.qc.ca/grands-dossiers/action_mainoeuvre/action_fiches/apprendre_francais.asp
- Monnier, D. (1993). *Les choix linguistiques des travailleurs immigrants et allophones*. Conseil supérieur de la langue française, 60-79.
- Pagé, M., et Lamarre, P. (2010). *L'intégration linguistique des immigrants au Québec*. Étude IRPP, (3).
- Peguret, M. (2014). Une approche pédagogique d'enseignement du français langue seconde ajustée aux étudiants venant des programmes d'immersion. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 1-19.
- Piché, V. (2004). Immigration et intégration linguistique : vers un indicateur de réceptivité sociale. *Les Cahiers du Gres*, 4(1), 7-22. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/009712ar>
- Piché, V. et Frenette, L. (2001). *Intégration et langue française : une affaire de réciprocité pour la société québécoise*. Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec.
- Posca, J. (2016). *Portrait du revenu et de l'emploi des personnes immigrantes*. Montréal, Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS). <http://iris-recherche.qc.ca/publications/inegalites-3>
- Presnukhina, Y. (2011). *Intégration linguistique des immigrants au marché du travail au Québec*. [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal].
- Provost, A.-M. (2022, 18 août). Le français poursuit son déclin au Québec comme au Canada. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/745935/le-francais-comme-langue-parlee-principale-poursuit-son-declin-au-quebec-et-au-canada>
- Puren, C. (2007). Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées. *Cuadernos de Filología Francesa*. Espagne : Universidad de Extremadura, 18, 127-143.

- Puren, C. (2003). Pour une didactique comparée des langues-cultures. *Études de linguistique appliquée*, 129(1), 121-126. <https://doi.org/10.3917/ela.129.0121>
- Rivard, P. (2007). *La gestion de la formation en entreprise pour préserver et accroître le capital compétence de votre organisation*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Robert, G. (2012). *L'ingénierie de la formation au service du FLE : évaluation diagnostique du dispositif de formation en FLE de l'Alliance française de Chengdu* [Mémoire de maîtrise, Université Grenoble-Alpes]. HAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00743374>
- Services Québec. (2022). *Francisation en entreprise*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/entreprises-et-travailleurs-autonomes/francisation-entreprise/aide-francisation-entreprise/>
- Statistique Canada. (2022a). *Définitions, sources de données et méthodes, unités statistiques*. Gouvernement du Canada. https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var_f.pl?Function=Unit&Id=85107
- Statistique Canada. (2022b). *Recensement de 2021. Parlant de travail : les langues de travail à travers le Canada*. Gouvernement du Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/98-200-X/2021010/98-200-X2021010-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2022c). *Recensement de 2016. Utilisation du français et de l'anglais au travail par les employés selon la taille de l'organisation qui les emploie, région métropolitaine de recensement de Montréal, 2015-2016*. Gouvernement du Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220113/cg-b002-fra.htm>
- Statistique Canada. (2016). *Recensement en bref. L'intégration linguistique des immigrants et les populations de langue officielle au Canada*. Gouvernement du Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016017/98-200-x2016017-fra.cfm>
- 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.
- Tantardini, M. (2020). *Influences et dynamiques motivationnelles à utiliser une application d'apprentissage autonome et mobile d'une langue étrangère par des travailleurs adultes* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15296/>
- Tano, M. (2017). *L'analyse des besoins langagiers en espagnol sur objectifs spécifiques : Le cas des formations françaises d'ingénieurs*. Université Paris Nanterre, HAL, 649. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02970410/document>
- Vandermeeren, S. (2005). Foreign language need of business firms. Dans Long, M. (dir.), *Second Language Needs Analysis* (p. 159-181). Cambridge University Press.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du renouveau pédagogique.

Vincent, F., Fontaine, S., Peters, M. et Boies, T. (2019). Les stratégies d'écriture universitaire numérique : pratiques déclarées d'étudiants et d'enseignants québécois. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 16(2), 5–23. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.18162/ritpu-2019-v16n2-03>