

**Éducation à la citoyenneté et adultes
nouveaux arrivants :
l'expérience québécoise**

Monique VERMETTE

- Consultante -

Mylène JACQUET

- Université Paris XII Val de Marne -

sous la direction de Marie McANDREW

- Université de Montréal -

Novembre 2000

TABLE DES MATIÈRES

Avant propos.....	iii
-------------------	-----

ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET ADULTES NOUVEAUX ARRIVANTS : UNE ANALYSE DU PROGRAMME QUÉBÉCOIS D'INTÉGRATION LINGUISTIQUE1

Introduction	1
1. Contexte.....	1
1.1.Rappel historique	1
1.2.Les choix.....	2
1.3.Un programme d'intégration linguistique.....	4
2. Les paramètres de l'éducation à la citoyenneté	7
2.1.La notion de citoyen	7
2.2.Les compétences du citoyen	7
2.3.Des chances égales pour tous les citoyens.....	9
3. En quoi le programme d'intégration linguistique est-il un programme d'éducation à la citoyenneté ?	9
3.1.La culture explicitée.....	10
3.2.Les connaissances à acquérir	14
3.3.La formation à la participation démocratique.....	21
3.4.Le développement d'un sentiment d'appartenance	23
Conclusion	25
Bibliographie	26

ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET ADULTES NOUVEAUX ARRIVANTS : LA PERCEPTION DES INTERVENANTS QUÉBÉCOIS.....27

Introduction	27
1. Profil des personnes ressources et présentation des institutions	28
1.1.Contexte institutionnel de la recherche et méthodologie.....	28
1.2.Caractéristiques pédagogiques et climat général des COFI et des ONG	29
1.3.Interventions institutionnelles concernant l'éducation à la citoyenneté	32
2. Conception de la mission des COFI ou des ONG dans le domaine de la francisation et de la préparation à la citoyenneté.....	41
2.1.Conception de la mission des COFI/ONG en matière de francisation.....	41
2.2.Contribution du programme d'intégration linguistique à la réalisation de la mission des COFI/ONG	43
2.3.Perception du concept d'intégration.....	43

3. Connaissance et perception des éléments liés à la citoyenneté dans le cadre du programme d'intégration linguistique.....	44
3.1. Pertinence des contenus du programme en matière d'éducation à la citoyenneté.....	44
3.2. Adéquation du programme à la clientèle.....	47
3.3. Contribution du programme à la préparation au test d'obtention de la citoyenneté canadienne.....	47
4. Application du programme	48
4.1. Éléments du programme les plus faciles/difficiles à appliquer.....	48
4.2. Objectif-outil «Connaissance du Québec»	50
4.3. Prise en compte de la diversité culturelle.....	52
4.4. Objectifs relatifs aux valeurs	55
4.5. Objectifs socio-affectifs	63
5. Évaluation des défis liés à l'éducation à la citoyenneté dans le cadre du programme d'intégration linguistique	69
5.1. Bilan d'ensemble.....	69
5.2. Les faiblesses du programme et du matériel pédagogique.....	70
5.3. Les forces du programme et du matériel pédagogique.....	72
Conclusion.....	73

AVANT PROPOS

L'intérêt pour l'éducation à la citoyenneté connaît aujourd'hui une recrudescence marquée au Canada, comme en témoigne le foisonnement des initiatives gouvernementales, universitaires et communautaires dans le domaine. Cette situation semble résulter d'une part, de la nécessaire redéfinition du concept de citoyenneté dans un contexte de mondialisation, d'affaiblissement des institutions nationales, de diversification ethnoculturelle et d'individualisme accru des citoyens et d'autre part, du rôle central que peut jouer l'éducation dans l'appropriation dynamique par les citoyens des connaissances, des compétences et des attitudes nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté renouvelée, moins passive et prédéfinie que par le passé. Les défis qui se présentent dans ce domaine sont évidemment complexifiés lorsqu'on les aborde sous l'angle particulier du projet Metropolis, soit celui de l'intégration des immigrants et de l'impact de l'immigration sur la collectivité d'accueil.

Le programme d'Immigration et métropoles en matière d'éducation à la citoyenneté dans un contexte pluraliste s'appuie, surtout, sur les travaux du Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE) qui portent sur les jeunes du primaire, du secondaire et du collégial. Des études ont ainsi été menées, entre autres, tant sur les conceptions différentes de cet enjeu au sein de divers groupes que sur les pratiques explicites et implicites véhiculées à l'école et dans les classes à cet égard. Ces projets commencent à donner lieu à des travaux comparatifs avec le reste du Canada, suite aux quatre rencontres qui ont permis aux chercheurs du réseau Metropolis intéressés à cet enjeu, de coordonner leurs efforts.

Le projet *Éducation à la citoyenneté et adultes nouveaux arrivants : l'expérience québécoise* découlait directement de ces consultations mais proposait d'étendre nos travaux au secteur des adultes et plus précisément à la clientèle des nouveaux arrivants. Il s'agissait, en effet, d'une population sous-étudiée dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté et au sujet de laquelle une comparaison ad hoc avec une recherche menée au Centre des Prairies par Tracey Derwing de l'Université d'Alberta pouvait aisément être envisagée.

L'étude, amorcée en 1998, comporte trois objectifs :

1. *Identifier les éléments liés à l'éducation à la citoyenneté dans les trois programmes de francisation des immigrants développés par le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI) et analyser la conception de la citoyenneté qui s'en dégage.*
2. *Réaliser une enquête auprès de divers informateurs-clés (responsables de programmes au MRCI, directeurs de COFI et d'ONG, représentants des enseignants) pour cerner jusqu'à quel point ces orientations sont véritablement relayées et concrétisées sur le terrain.*
3. *Contraster l'ensemble de ces données avec les résultats de l'enquête de Tracey Derwing.*

Dans le cadre de ce document de travail, on trouvera deux rapports qui tracent le portrait de l'expérience québécoise en matière d'éducation à la citoyenneté pour les nouveaux arrivants, répondant, pour l'essentiel, aux deux premiers objectifs que nous nous étions fixés.

Sous ma responsabilité scientifique, le premier a été réalisé par Monique Vermette, une autorité reconnue dans le domaine de l'intégration linguistique des immigrants, qui a mené une carrière fructueuse au ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. Quant au second, il a associé étroitement Mylène Jacquet, une étudiante de doctorat de Université Paris XII Val-de-Marne, dont le sujet de la thèse porte précisément sur la transmission des compétences culturelles et civiques dans le cadre de la formation linguistique destinée aux nouveaux arrivants au Québec et en France. Je les remercie toutes deux de la qualité de leur travail, de leur rigueur et de leur engagement. Dès l'automne 2000, alors que la collaboration avec l'Alberta se développera davantage, nous serons en mesure d'amorcer la dimension comparative du projet qui fera l'objet d'une publication ultérieure.

Comme l'ensemble des activités d'Immigration et métropoles, cette recherche a bénéficié de l'appui du CRSH et de CIC. Nous tenons également à souligner le soutien d'appoint que nous avons reçu du ministère du Patrimoine canadien et de la Direction de la planification stratégique du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, qui a également facilité nos contacts avec les intervenants de son réseau lors de la seconde phase de l'étude.

Dans le contexte québécois où la définition d'une politique de relations civiques ainsi que l'élaboration d'un programme d'éducation à la citoyenneté aux ordres primaire et secondaire sont à l'ordre du jour, nous espérons que cette recherche sera utile en rendant accessible aux décideurs et intervenants un regard critique sur les orientations déjà existantes en matière d'éducation à la citoyenneté pour les adultes nouveaux arrivants ainsi que le degré où elles sont effectivement incarnées. Par ailleurs, nous souhaitons qu'elle puisse aussi mieux faire connaître, ailleurs au Canada ou à l'étranger, l'originalité de l'expérience québécoise en cette matière.

Marie Mc Andrew

ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET ADULTES NOUVEAUX ARRIVANTS : UNE ANALYSE DU PROGRAMME QUÉBÉCOIS D'INTÉGRATION LINGUISTIQUE

Monique Vermette, consultante

sous la direction de Marie Mc Andrew, professeure agrégée
Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, Université de Montréal
et
Directrice, Immigration et métropoles
Janvier 1999

INTRODUCTION

Dans le cadre d'une étude comparative des programmes de formation préparés à l'intention des nouveaux immigrants au Québec et dans d'autres provinces canadiennes, le présent texte analyse les programmes d'intégration linguistique offerts par le Gouvernement du Québec via son réseau des COFIs (Centres d'orientation et de formation des immigrants rattachés au ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration) sous l'angle de l'éducation à la citoyenneté. La question posée est la suivante : Quelle conception du citoyen se dégage de l'étude de ces programmes et en quoi les objectifs de formation proposés contribuent-ils à l'éducation à la citoyenneté des nouveaux arrivants ?

Le texte comprend trois parties. Dans un premier temps on rappellera la mission des COFIs dans le contexte socio-politique québécois et on décrira brièvement la structure des programmes d'études et les caractères principaux de l'offre de service. Ensuite, nous définirons le concept d'éducation à la citoyenneté qui nous guidera dans l'analyse des programmes. Enfin, et c'est la partie qui retiendra davantage notre attention, on identifiera les éléments liés à l'éducation de la citoyenneté dans ces programmes. En conclusion, on répondra à la question de départ, à savoir quelle conception du citoyen se dégage de l'analyse des programmes et on ouvrira sur les conditions de réussite de cette formation.

1. CONTEXTE

1.1 Rappel historique

Depuis plus de trente ans, le Québec offre des cours de français aux immigrants non francophones qui s'installent au Québec. L'objectif central et fondamental de la formation était et demeure linguistique. Il fallait faciliter aux immigrants non francophones l'apprentissage de la langue française. Ce choix est facile à comprendre et à justifier étant donné la situation du Québec au Canada et en Amérique du Nord et l'attraction qu'exerce l'anglais, non seulement sur la clientèle immigrante, mais aussi sur les citoyens québécois.

De toute façon, cette priorité de la francisation des immigrants a été l'un des axes majeurs de *l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* adopté en 1990 par l'Assemblée nationale, l'affirmation du Québec comme société francophone étant l'un de ses fondements.

La formation linguistique est donnée dans les Centres de formation et d'orientation des immigrants (COFI) créés par le gouvernement du Québec à la fin des années 70. Ces institutions sont rattachées au ministère responsable du dossier immigration, actuellement le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. La mission des COFIs est d'offrir divers services de première ligne aux nouveaux arrivants et particulièrement la formation linguistique. Ils sont établis à Montréal et dans plusieurs régions du Québec dont Québec, Sherbrooke, Hull, Laval, Longueuil, certains de ces centres ont aussi des antennes dans d'autres régions où la population immigrante le justifie. À Montréal, la préoccupation de l'accessibilité de ces centres par la clientèle a amené le ministère à varier les modalités de l'offre de service. On a oscillé entre une répartition des services sur l'ensemble du territoire avec l'ouverture de cinq COFIs sur l'île de Montréal, par la suite on a concentré les services dans un centre accessible à la population et maintenant, il semble qu'on cherche à nouveau à décentraliser, à se rapprocher des quartiers où vit la population.

La formation linguistique offerte dans les COFIs s'adresse aux immigrants non francophones récemment arrivés au Québec, c'est à dire depuis environ trois ans, et ayant le statut de résident permanent. Au moment où le programme de formation a été rédigé, le temps de formation pouvait aller jusqu'à 600 heures à raison de 20 heures semaines, selon les compétences de départ du stagiaire. Certaines clientèles, en particulier les analphabètes, pouvaient recevoir jusqu'à 800 heures de formation. Les personnes qui se prévalaient de ce cadre de formation bénéficiaient d'une allocation équivalente à la prestation d'aide sociale. Des ajustements ont pu être faits depuis en vue d'une meilleure adaptation à la clientèle.

Les COFIs collaborent aussi avec les commissions scolaires et des organismes communautaires œuvrant auprès de cette clientèle. Ces organismes offrent des formules de formation à temps partiel sans allocation cependant. Le milieu de travail est aussi sollicité pour contribuer à la formation linguistique de ses employés immigrants. Les horaires offrent une grande variété de choix, jour, soir ou fin de semaine, correspondant aux disponibilités de la clientèle.

Les immigrants francophones qui constituent toujours une priorité pour le Gouvernement du Québec ont aussi été l'objet d'une attention spéciale. La rédaction de contenus pour des sessions d'information visant leur intégration sociale et professionnelle a été réalisée. Dans la pratique, le choix du ministère à ce moment fut de mettre l'accent sur l'insertion professionnelle, délaissant les contenus portant davantage sur les valeurs et la connaissance de la société.

1.2 Les choix

Depuis la création des COFIs, trois programmes de formation linguistique successifs ont guidé les enseignants dans leur travail. Même si l'accent était mis sur l'enseignement de la langue, les besoins constants de la clientèle obligeaient les enseignants à intégrer la préoccupation de

l'intégration à leurs interventions pédagogiques et différentes initiatives ont été prises dans ce sens. Mentionnons entre autres le programme d'*Initiation à la vie québécoise* qui visait à informer les immigrants des habitudes et des modes de vie des Québécois et l'instauration de nombreuses sessions d'information portant sur divers aspects de la vie quotidienne, par exemple la santé, le travail, le rôle du policier. À travers toutes ces initiatives, la question d'un enseignement structuré et intégré de la culture québécoise restait posée. On était à la recherche de balises qui permettraient de prendre en compte de manière efficace et intégrée les besoins linguistiques et les besoins d'intégration sociale et économique.

En 1988, le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration entreprit de définir ses orientations en matière de formation linguistique des immigrants et de refondre ses programmes en tenant compte de manière explicite et intégrée de la préoccupation de l'intégration. Un document intitulé *Francisation des immigrants, régime de formation et orientations du développement pédagogique* adopté par la ministre Monique Gagnon-Tremblay en 1989, définissait les orientations qui guideraient la production du curriculum à l'intention des immigrants. Les travaux de rédaction des programmes se sont déroulés en même temps que s'élaborait l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* et que se poursuivaient les négociations qui ont donné lieu à l'accord Gagnon-Tremblay-McDougall marquant le rapatriement d'une partie des pouvoirs du Québec en matière d'immigration.

La préoccupation centrale qui a présidé aux travaux des concepteurs des programmes est la suivante. Quels objectifs doit-on poursuivre pour assurer dans les temps de formation en vigueur une première intégration des immigrants non francophones et ce, quelle que soit leur scolarisation de départ ? Cette préoccupation comportait aussi un aspect stratégique. Comment le réseau des COFIs se différencie-t-il de celui des commissions scolaires qui ont une compétence première en formation linguistique et plus particulièrement dans l'enseignement du français langue seconde ? Autrement dit, on faisait porter sur ces programmes la responsabilité de fonder la raison d'être des COFIs.

Dans ce contexte, il apparut d'ores et déjà que la spécificité des COFIs reposait sur la responsabilité de former les nouveaux arrivants, non seulement en leur donnant une compétence linguistique, mais aussi en les rendant aptes à devenir des citoyens à part entière de leur communauté. Considérant la proximité de l'arrivée des immigrants et le temps relativement court de formation, il ne pouvait être question que de première intégration, c'est à dire de donner les outils de base pour que l'immigrant puisse ensuite mener son propre cheminement.

Précisons que l'objectif est l'intégration des immigrants à la société québécoise. Le rapatriement des pouvoirs en matière d'immigration, la préoccupation du Québec de retenir le plus possible les immigrants qu'il accueille considérant son faible taux de natalité, la spécificité du Québec en matière de langue et de culture sont des arguments qui justifient cette orientation d'intégration à la société québécoise d'abord. Rappelons aussi que, de toute façon, les immigrants qui sont accueillis dans les autres provinces du Canada reçoivent une formation linguistique en anglais qui les incitent à s'intégrer au reste du Canada et qui prend peu ou prou en compte la réalité québécoise.

1.3 Un programme d'intégration linguistique

Un programme de base dit *Programme général d'intégration linguistique* a donc été élaboré. Les objectifs de ce programme traduisent de manière intégrée la double préoccupation linguistique et culturelle qui a présidé à la rédaction des programmes et s'articulent avec les fondements de l'Énoncé de politique dont il est contemporain.

Il s'agit donc d'un programme de langue seconde s'adressant non pas à des touristes ou à des hommes d'affaires visant les marchés extérieurs, ni à des intellectuels férus de culture. Il s'agit d'un programme d'intégration linguistique visant à former des citoyens et à les outiller en vue de leur pleine intégration à la société qui les accueille.

Les travaux en langue seconde et plus particulièrement ceux portant sur l'approche communicative qui a fondé toute la réflexion pédagogique des trente dernières années ont servi de base théorique à la recherche. Déjà cette approche avait fait dans les COFIs une percée importante avec la production du matériel pédagogique *Tu viens d'où ?* préparé par des professeurs du COFI de Québec et traitant des situations de la vie quotidienne. Les tenants de l'approche communicative considèrent en effet que l'apprentissage d'une langue seconde se fait plus efficacement en situation de communication, d'autant plus que ces situations sont significatives pour les apprenants.

La question se posait tout de même de dépasser un programme de langue axé sur la communication pour rejoindre les préoccupations énoncées plus haut à savoir, faciliter la compréhension et l'intégration à la société de la clientèle des nouveaux arrivants et aussi marquer la spécificité de la mission du ministère en regard de l'intégration des immigrants.

C'est en s'appuyant sur l'une des composantes de la compétence linguistique, la composante dite référentielle, que d'autres appellent avec nuances culturelle, et en lui donnant un sens élargi que les concepteurs du programme ont réussi à intégrer de manière organique et structurée les objectifs linguistiques et les objectifs d'intégration. La composante référentielle réfère à la capacité d'interpréter des réalités propres à une communauté linguistique donnée. Elle peut être comprise au sens étroit des connaissances nécessaires pour communiquer dans une situation. Par exemple, pour commander un repas dans un restaurant, il est utile de distinguer la table d'hôte et le menu à la carte, de connaître les modes de paiement, la pratique reliée aux pourboires. Les connaissances sur la société requises pour un touriste, un industriel de passage, un étudiant étranger ou un immigrant ne peuvent être les mêmes. L'immigrant aspire à devenir un citoyen à part entière, il lui faut acquérir les connaissances que bon nombre de citoyens n'ont jamais eu à apprendre, qui sont comme une seconde nature et, de plus, posséder les clés qui lui permettront rapidement de comprendre ce qui se passe autour de lui, de fonctionner efficacement, de connaître les fondements de la société, les choix historiques qui expliquent les débats actuels, il lui faut se faire une idée critique au sujet des événements qui ont cours et, ultimement, s'engager dans les institutions et les organismes de son nouveau pays. La compréhension extensive ou élargie de la composante référentielle a donc permis de donner à un programme de langue une dimension d'éducation à la citoyenneté.

Les **objectifs généraux** du *Programme général d'intégration linguistique* ont donc été rédigés de manière à prendre en compte ces deux dimensions. Ils sont formulés comme suit :

À la fin de son stage de formation, l'immigrant adulte sera capable :

d'interagir oralement et par écrit en français dans des situations de vie quotidienne;

d'interpréter les contenus et les règles de comportement sociaux, culturels et économiques afin d'agir de façon appropriée.

Une adaptation de ce programme a été faite pour des clientèles particulières qui n'étaient pas aptes à aborder le programme général. Deux programmes adaptés ont d'abord été rédigés, l'un à l'intention d'une clientèle qui pour des raisons de scolarité ou de rythme d'apprentissage ne peut atteindre les objectifs du programme et l'autre à l'intention d'une clientèle analphabète. Ces programmes ont récemment été fondus en un *Programme d'intégration sociolinguistique pour les populations immigrantes peu alphabétisées ou peu scolarisées*. Les objectifs de ces programmes sont analogues à ceux du programme général mais allégés pour permettre dans un temps de formation équivalent d'atteindre les objectifs de première intégration.

Les **objectifs terminaux** de ces programmes sont structurés en fonction des grands domaines de la vie quotidienne. Encore une fois, les principes de l'approche communicative et les impératifs de la préoccupation de l'intégration se conjuguent pour offrir aux immigrants un programme de langue qui les rendra compétents à fonctionner dans leur milieu de vie. Comme on s'adresse à des nouveaux arrivants, les domaines retenus sont ceux auxquels un immigrant nouvellement arrivé est confronté pour organiser sa vie matérielle, sociale et professionnelle et amorcer la connaissance et la compréhension de la société plus globale. Huit grands champs ont été retenus et la formulation de ces objectifs pour le programme général est la suivante :

Le stagiaire sera capable d'interagir oralement et par écrit dans des situations reliées à :

1.L'établissement d'enseignement

2.L'habitation

3.Les activités sociales et de loisir

4.La localisation et le déplacement

5.Le travail

6.Les services publics et commerciaux

7.La santé

8.Les médias

Le véritable lieu de la communication est la situation de communication. Celle-ci est en quelque sorte la clé de voûte du programme car c'est à partir d'elle que se sont effectués les choix de contenus à proposer. Deux questions se sont posées pour établir le choix des situations : quelles sont, dans chacun des champs, les situations dans lesquelles l'immigrant se trouvera en priorité et pour lesquelles il doit développer les compétences pour communiquer ? Quelles sont les compétences qui doivent être maîtrisées par le stagiaire pour communiquer efficacement dans chacune de ces situations ? Les compétences étant entendues en référence aux composantes de la communication et comprenant autant les compétences strictement linguistiques, celles du code proprement dit, celles reliés à la logique du discours, que les compétences référentielles nécessaires pour interpréter les contenus culturels explicites ou implicites présents dans la situation. Ainsi, par exemple, dans une situation reliée à la recherche d'emploi, le stagiaire doit maîtriser les contenus linguistiques reliés à la situation, il doit aussi

connaître les mécanismes de recherche d'emploi et la nature des informations que les différents interlocuteurs sont en droit d'attendre de sa part, lesquels sont nécessaires pour réussir sa démarche. Dans le programme général, quarante-sept situations sont donc proposées aux immigrants sous le vocable **objectifs situationnels**. Ils sont répartis en fonction des objectifs terminaux et structurent une grande partie des contenus du programme. Le nombre des situations est réduit pour le programme adapté.

Les objectifs situationnels sont regroupés selon **deux niveaux d'apprentissage**. Un premier niveau, appelé « **adaptation** » comprend des objectifs permettant au stagiaire de répondre de façon autonome aux besoins urgents auxquels il est confronté dès son arrivée. Le deuxième niveau dit « **intégration fonctionnelle** » comprend des objectifs permettant au stagiaire de parfaire sa maîtrise des contenus linguistiques et culturels nécessaires pour participer à la vie collective et pour poursuivre son intégration de manière autonome.¹ À ces objectifs qui constituent le corps du programme, il faut ajouter, reliés à chacun des objectifs terminaux, les objectifs portant sur la connaissance des **valeurs** de la société d'accueil sur lesquels nous reviendrons abondamment.

De plus, il est rapidement apparu que certains contenus essentiels à la communication ont un caractère trans-objectif. Ils ne peuvent être reliés directement à une situation mais sont essentiels pour la comprendre et assurer une communication efficace. On a donc regroupé ces contenus sous le vocable **objectifs-outils**. Ce sont les contenus portant sur la phonétique, les règles du français écrit, les stratégies de communication et la connaissance du Québec, de même que ceux reliés au domaine socio-affectif visant à développer une attitude positive face à l'apprentissage et un sentiment d'appartenance à la société. Dans le programme, ils sont présentés sans lien avec les situations, mais dans l'enseignement ils seront rattachés, quelquefois arbitrairement mais significativement, à l'une ou l'autre des situations. Nous reviendrons sur les objectifs qui ont un lien direct avec l'éducation à la citoyenneté.

Un **matériel didactique** intitulé *Québec atout* a été conçu spécifiquement pour supporter l'enseignement de ce programme. Il s'agit d'un matériel multimédia comportant des documents imprimés, visuels, audio et audiovisuels, couvrant l'ensemble des contenus du programme et développé selon une approche qui facilite la participation des stagiaires.

En ce qui a trait à **l'évaluation des apprentissages**, la politique d'évaluation prévoit une évaluation distincte mais intégrée des contenus linguistiques et référentiels et particulièrement de ceux portant sur les valeurs. Comme ils sont abordés du point de vue des connaissances, ils seront évalués en tant que telles. Toutefois, les objectifs portant sur le développement socio-affectif ne font pas l'objet d'une évaluation sommative, même si on peut s'attendre à ce que d'un point de vue formatif, le professeur se préoccupe des attitudes exprimées par les stagiaires à l'égard de l'apprentissage et des objets proposés.

¹ La référence à ces objectifs dans le présent texte apparaîtra comme suit : T référant à l'un des huit objectifs terminaux, A référant aux objectifs de niveau adaptation et IF aux objectifs de niveau intégration fonctionnelle. Par exemple : T4A2 réfère à l'objectif terminal 4 portant sur *la localisation et le déplacement* et A2 réfère au deuxième objectif-situationnel de niveau adaptation « (S)'orienter dans un quartier ».

2. LES PARAMÈTRES DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Avant d'identifier les éléments du programme d'intégration linguistique qui sont liés à l'éducation à la citoyenneté, il nous semble nécessaire de baliser quelque peu le terrain de manière à savoir de quoi l'on parle et à lever certaines ambiguïtés. Bien sûr, il ne s'agit pas de faire ici un traité sur l'éducation à la citoyenneté, mais de manière nécessairement synthétique et par conséquent incomplète, de placer les concepts fondamentaux à partir desquels on analysera le programme.

2.1. La notion de citoyen

D'abord le concept de citoyenneté ! La citoyenneté à laquelle on fait référence dans ce texte n'est pas la citoyenneté juridique et on conviendra facilement que l'éducation à la citoyenneté ne se réduit pas aux contenus nécessaires pour réussir l'examen de la citoyenneté, même si on en a tenu compte dans la préparation du matériel didactique. La citoyenneté réfère ici à une appartenance à une communauté politique reliée à un territoire donné, partageant une histoire, une culture, des valeurs et des institutions et conférant à tout résident des droits et des responsabilités et ce, en toute égalité. On peut appliquer ce concept de la citoyenneté à un pays, une province ou une ville, c'est de citoyenneté sociale dont il est question.

2.2 Les compétences du citoyen

L'éducation à la citoyenneté visera donc à développer chez chaque citoyen un sentiment d'appartenance à sa communauté et à lui donner les outils qui lui permettront d'exercer en toute compétence son rôle de citoyen. Trois types de compétences sont fondamentales pour assurer une formation complète du citoyen.

Compétences au plan du savoir

Le citoyen doit connaître la société à laquelle il appartient dans ses dimensions spatio-temporelles. Il doit en connaître les héritages historiques et culturels, il doit comprendre sa situation géographique et les contraintes et caractéristiques qu'elle entraîne de même que les richesses de son patrimoine naturel et les préoccupations reliées à la protection de l'environnement. Il doit aussi connaître les valeurs démocratiques qui fondent cette société, celles qui font consensus et sur lesquelles s'appuie la définition actuelle des droits et des responsabilités (valeurs d'égalité, de liberté, de dignité et de sécurité) et celles qui sont en émergence ou en débat. Le partage de ces contenus culturels compris comme mémoire et projet fonde l'appartenance commune des citoyens et donne un sens à la participation attendue. C'est sur ces connaissances qu'il s'appuiera pour exercer son sens critique et agir dans la mesure de ses moyens sur le développement de sa communauté. Enfin, il doit avoir une bonne maîtrise des institutions politiques, sociales et économiques de manière à circuler aisément dans les différents réseaux et à exercer ses droits et ses responsabilités de manière adéquate. Le développement des savoirs reliés à la culture de sa communauté, le développement de la capacité à interpréter ces savoirs sont des conditions essentielles de la formation du citoyen.

Ces apprentissages sont préalables au développement du sens critique, lequel, en l'absence de savoir, risque d'être pris au piège des préjugés et des diktats de la rectitude politique.

Compétences au plan de la participation

La participation du citoyen est une composante essentielle de la démocratie. Elle prend plusieurs formes allant de l'exercice du vote jusqu'à la participation aux débats publics, l'engagement communautaire et la responsabilité politique. En plus de ces engagements publics, le citoyen a de multiples occasions dans sa vie privée de se comporter en citoyen responsable et d'exercer ses devoirs et ses responsabilités à l'égard de ses proches, de ses voisins, collègues ou amis. L'exercice de sa responsabilité comme citoyen tant dans ses dimensions privées que publiques requiert des habiletés qui méritent d'être apprises et pratiquées en situation éducative. Il en est ainsi de la discussion, de la gestion des conflits, de la négociation, de l'exercice du pouvoir parental, professionnel ou politique, de l'ouverture à la diversité, du sens civique pour ne donner que quelques exemples marquants. La participation civique est donc fondée sur ce qui fait l'appartenance commune et elle concerne surtout les actes qui visent la concrétisation des valeurs partagées et le développement de la communauté.

Compétences au plan du sentiment d'appartenance à la communauté

Quel intérêt un citoyen qui se sent étranger à sa communauté peut-il avoir à contribuer au développement de cette communauté ou encore à se comporter de manière responsable à l'égard de ses concitoyens ? On déplore le désengagement politique des citoyens, on déplore le manque du sens des responsabilités et l'effritement des valeurs chez trop d'entre eux, on observe que les citoyens réclament leurs droits mais sont moins enclins à remplir leurs devoirs; l'éducation à la citoyenneté ne peut être réussie si elle ne comporte pas un appel à l'émotion, si elle ne développe pas le sentiment d'appartenir à une communauté, d'en être partie prenante et par conséquent responsable. La connaissance des fondements historiques et des héritages culturels de la société et l'engagement progressif dans des actions au service de la communauté contribueront pour une part au développement de ce sentiment.

L'éducation à la citoyenneté doit donc viser l'acquisition des connaissances, l'entraînement à différentes formes de participation civique et le développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté.

D'aucuns s'inquiéteront qu'une telle approche ne forme des citoyens fermés sur leur communauté et non préparés pour aborder le XXI^e siècle. Il m'est d'avis, à l'instar de Finkelkrout (1996), que l'on ne peut être ouvert sur le monde que si l'on a déjà une appartenance à une communauté réelle où l'on exerce quotidiennement ses droits et ses responsabilités. Le citoyen du monde est trop souvent un individu de passage, sans ancrage, sans responsabilité, il est voyeur et touriste. Il importe cependant d'ouvrir l'éducation à la citoyenneté sur les problématiques mondiales et les conséquences de la mondialisation sur les différentes communautés dans le monde. La solidarité planétaire et l'ouverture au pluralisme font partie des valeurs en émergence sur lesquelles doit porter la formation du citoyen. Il m'est avis aussi, comme le mentionnait Charaudeau lors de sa participation au congrès de l'AQEFLS

au début des années 80, que l'interaction harmonieuse des cultures suppose leur explicitation et que plus un citoyen est ancré dans sa communauté, informé, engagé et attaché à sa communauté, plus il peut en toute confiance s'ouvrir à l'autre et l'accueillir.

2.3 Des chances égales pour tous les citoyens

Pour exercer en toute égalité et liberté leurs droits et leurs responsabilités, tous les citoyens d'une même communauté doivent accéder aux mêmes compétences. Cela signifie qu'il faut prendre en compte les différences et adapter les programmes de formation aux caractéristiques des clientèles. Par exemple, au Québec, on peut distinguer des francophones et des anglophones de souche et issus de l'immigration, des autochtones, des immigrants. Force est de constater que l'éducation à la citoyenneté doit être adaptée tant dans ses contenus que dans ses stratégies aux caractéristiques de chacun de ces groupes. Pour la majorité des citoyens, la connaissance du fonctionnement de la société dans ses règles et ses comportements relève d'une seconde nature, pour les francophones en particulier, la maîtrise de la langue commune est un atout. La clientèle immigrante, puisque c'est elle qui nous intéresse plus particulièrement ici, doit bénéficier des conditions lui permettant d'acquérir les connaissances et les habiletés que la majorité des citoyens acquièrent par osmose et qui sont essentielles pour exercer avec compétence son rôle de citoyen. Par exemple, comment une personne qui ne maîtrise pas la langue ou qui est peu au fait des règles implicites régissant les rapports entre les personnes à l'intérieur d'un comité d'école pourra exercer une influence sur la vie de l'école de son enfant ? Elle s'expose au rejet ou à la marginalisation. Voilà pourquoi dans une perspective d'égalité des chances et d'intégration véritable, il est nécessaire de proposer à la clientèle immigrante, des contenus d'apprentissage qui lui assurent une maîtrise des connaissances et des habiletés que la majorité des citoyens ont acquises de manière plus ou moins inconsciente du fait de leur immersion dans une communauté. Il en est ainsi de la langue commune, des codes de comportement dans différentes situations de vie et des connaissances de base reliées aux institutions, aux organismes publics, aux lois et normes qui régissent la vie publique et même privée. L'explicitation de la culture pour la rendre accessible aux nouveaux arrivants et faciliter ainsi leur intégration devient une donnée essentielle d'un programme de formation pour cette clientèle.

3. EN QUOI LE PROGRAMME D'INTÉGRATION LINGUISTIQUE EST-IL UN PROGRAMME D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ?

Poser la question de l'éducation à la citoyenneté au sujet du programme d'intégration linguistique du ministère des Relations avec les citoyens est en un sens anachronique. Cette question ne se posait pas comme telle au moment de la rédaction des programmes. La question était surtout posée en termes d'intégration des nouveaux citoyens. A posteriori, on peut dire que ce programme, comme la prose de monsieur Jourdain, faisait de l'éducation à la citoyenneté sans le savoir, simplement en répondant aux impératifs posés par la mission du ministère et les besoins de la clientèle.

En référant aux concepts rapidement esquissés plus haut en ce qui a trait à la compréhension de l'éducation à la citoyenneté, nous allons maintenant identifier les éléments d'éducation à la citoyenneté contenus dans le programme. Nous référerons pour ce faire aux principes directeurs du programme qui n'ont pas encore été mentionnés, aux objectifs et contenus et nous ferons quelques incursions dans le matériel didactique *Québec atout* de manière à illustrer certains éléments.

Rappelons d'abord que la clientèle visée est une clientèle immigrante non francophone, nouvellement arrivée et que le temps de formation est pour la majorité d'entre elle de 600 heures réparties sur 30 semaines. Référant à ce qui a été dit plus haut, il faut donc s'attendre à ce que les contenus visant une compréhension de base de la culture et le développement d'habiletés fondamentales pour le fonctionnement dans la vie quotidienne soient proportionnellement plus importants que ceux portant sur les savoirs historiques et culturels et le développement des habiletés à participer au développement de la communauté. On sera en mesure cependant d'observer que l'ensemble des éléments sont présents mais évidemment dosés en fonction de la clientèle. D'ailleurs, le reproche majeur que les utilisateurs ont fait à ce programme est lié à la quantité des contenus et à la difficulté de les enseigner totalement dans le temps prescrit. C'est une difficulté qu'il faut prendre en considération et mettre en relation avec la diversité de la clientèle inscrite dans les cours de COFI. Selon la proximité linguistique et culturelle des stagiaires, certains contenus n'auront pas à être abordés ou le seront de manière rapide à titre de rappel ou de mise à jour; par contre, pour certaines clientèles moins scolarisées ou de langue et de culture très éloignées de la culture québécoise et même occidentale, il faut y mettre le temps et c'est pourquoi les programmes adaptés semblaient plus indiqués dans certains cas. C'est un premier aspect qui met en évidence la préoccupation de prendre en compte la diversité dans la formation donnée aux nouveaux arrivants.

3.1 La culture explicitée

Au stade d'une première intégration, considérant aussi les différentes étapes du processus d'immigration, l'appropriation de la culture d'accueil dans ses réalités quotidiennes est au cœur des préoccupations et des besoins de l'immigrant. Répondre à ce besoin est une manifestation de respect de la société d'accueil envers le nouvel arrivant et la réussite de cette première étape développe chez l'immigrant un sentiment de confiance en lui-même et en sa capacité de circuler aisément dans son nouveau milieu et accélère le processus d'intégration. Quels sont ces apprentissages dits de première intégration proche de la survie que le programme d'intégration linguistique propose aux stagiaires ? On distinguera à ce propos, les apprentissages au plan linguistique et ceux reliés à la maîtrise des codes et des modes comportements à adopter dans les situations.

La maîtrise linguistique

La maîtrise de la langue est l'équivalent de la canne à pêche du dicton chinois. Elle est la porte d'entrée vers l'autonomie. Pouvoir exprimer ses besoins, ses questions, ses réflexions, prendre

contact de manière naturelle dans différentes situations de la vie facilitent l'adaptation à la nouvelle société. Pouvoir aussi comprendre l'interlocuteur en milieu réel sans aide extraordinaire constitue un outil de base de l'intégration et garantit une première autonomie.

Dans ce sens, le programme d'intégration linguistique en considérant la langue comme un «*outil de communication et d'interaction sociale* » (principe directeur 3) et en privilégiant les situations de la vie quotidienne comme lieux d'apprentissage répond à ce premier besoin de l'immigrant. Au point de vue linguistique, la préoccupation des variantes de langue présentes dans les situations en fonction des interlocuteurs est prise en considération. Par exemple, le nouvel arrivant observera rapidement qu'on communique différemment avec son enfant, son ami, son nouveau voisin, son client ou son patron. Même s'il ne peut être question d'habiliter le stagiaire à utiliser toutes les variantes de la langue, il est essentiel de le rendre capable de comprendre les expressions, les raccourcis utilisés dans des variantes plus familières et populaires, de même que de différencier les accents régionaux qui se retrouvent dans toutes les langues et qui reflètent la couleur et la richesse d'une culture.

Les contenus de l'objectif-outil portant sur les *stratégies de communication* donneront pour leur part au stagiaire l'occasion de décoder les messages implicites dans la communication; comment par exemple se rendre compte que quelqu'un veut prendre la parole ou rompre une communication, comment signifier qu'on ne comprend pas ce que l'interlocuteur dit ou utiliser des stratégies pour compenser son incompétence linguistique sans rompre la communication, comment comprendre la gestuelle de l'autre et adapter sa propre gestuelle (proxémie, toucher, contact oculaire, par exemple) aux habitudes du pays d'accueil. Autant d'apprentissages qui faciliteront l'acceptation du nouvel arrivant dans son milieu et contribueront à son confort aux premiers temps de son arrivée.

La maîtrise des codes et des règles de comportements

Au plan des apprentissages de premier niveau visant à rendre l'immigrant capable de circuler aisément et de manière autonome dans sa nouvelle société, on distingue une variété de situations qu'on abordera en tenant compte des besoins et des acquis de la clientèle en présence. L'explicitation des codes et des modes de comportements habituels dans ces situations contribuera à éviter des malentendus, à mettre l'immigrant en situation de confiance et à faciliter son acceptation par la société.

Parmi les situations de première intégration, mentionnons d'abord celles reliées à l'établissement du contact avec l'interlocuteur. Ainsi les objectifs «*faire connaissance avec le personnel et d'autres stagiaires* » (T1A1) dans l'établissement d'enseignement, «*établir un contact lors d'une activité sociale ou de loisir* » (T3A1) portent nommément sur le développement de ces habiletés, pour la majorité des autres situations, la prise de contact est intégrée à l'objectif. Mentionnons aussi sans s'y attarder les habiletés reliées au déplacement qui permettront au stagiaire plus dépourvu de se déplacer sans aide dans l'établissement, son quartier, sa ville et éventuellement à travers le Québec.

Sont aussi rattachées à cette préoccupation de survie les situations où l'on a recours à un service : les services de première ligne au COFI dans «*demander un service* » (T1A3), les services

reliés à l'habitation : tout d'abord le choix et la négociation du logement (T2A1,IF5) et ensuite les différents services essentiels qui s'y rattachent et exigent des compétences particulières : électricité, téléphone, gaz (T2A1,2,3,IF5,6), les services publics et commerciaux, tels la poste, la banque, l'achat de vêtements, de produits de consommation courante, le restaurant, les différents services publics (T6A1,2,3,4,5,IF7), les services de santé (T7A1,2,3,IF5). À ce sujet, on s'attend à ce que tout citoyen utilise de manière responsable les services auxquels il recourt, qu'il en connaisse les règles de fonctionnement et les limites. La maîtrise de ces connaissances et le développement d'habiletés linguistiques et référentielles reliées à chaque situation rendront le stagiaire capable d'agir dans ce domaine en toute connaissance, selon ses besoins.

Un autre champ qui préoccupe l'immigrant lors de la première étape de l'intégration est celle des relations sociales. Comment se faire des amis, comment être accepté dans un milieu nouveau et briser l'isolement qui constitue un risque majeur pour un nouvel arrivant ? L'intégration sociale ne passe pas d'abord par les grands engagements communautaires et politiques, elle se fait petit à petit dans l'environnement de quartier, par la participation aux activités offertes dans les organisations communautaires, municipales et autres. Les objectifs portant sur les relations de bon voisinage (T2IF4), ceux reliés aux activités sociales et de loisir invitant à participer à un jeu, à une activité sociale ou de loisir, à des manifestations soulignant des événements sociaux individuels, tels les anniversaires, les mariages, les naissances, les décès (T3A2,3,IF4,5) ou encore à participer à des événements sociaux collectifs, comme la fête nationale, les fêtes de Noël, du premier de l'An, de la Saint-Valentin par exemple (T1IF6) facilitent la familiarisation à l'égard des us et coutumes de la nouvelle société. Les objectifs portant sur le développement de la capacité à «se raconter» (T3IF6) ou à «s'informer des prévisions météorologiques» (T7A1) rendent l'immigrant plus habile à entamer des conversations et lui donnent une assurance pour aborder des sujets extrêmement appréciés des Québécois que sont la météo et la saine curiosité à l'égard de l'étranger.

Il faut évidemment ajouter à ces objectifs de première intégration tout ce qui a trait à la préoccupation majeure de l'immigrant avant et après son arrivée, celle reliée au travail, à la recherche d'emploi, à la reconnaissance de ses compétences, à l'obtention d'un emploi et à l'acceptation dans son milieu de travail. L'obtention de l'emploi tant chez l'immigrant que chez le citoyen natif est un indice majeur de statut social et dans la majorité des cas un préalable à la participation en tant que citoyen. Il y a des règles pour la recherche d'un emploi, il y en a aussi pour l'obtention et la conservation de l'emploi et pour la reconnaissance pleine et entière de l'employé dans son milieu de travail. Un objectif terminal (T5) est entièrement consacré au développement de ces habiletés.

Pour chacune des situations mentionnées, l'immigrant sera habilité linguistiquement à communiquer, il sera aussi instrumenté au plan du référentiel implicite et explicite relié aux situations, connaissance des lois et règlements, connaissance des réseaux et des modes de comportements afférents à l'une ou l'autre situation.

On peut donc voir que la préoccupation de première intégration qui constitue l'essentiel de la mission des COFIs permet de préparer l'immigrant à résoudre les problèmes de départ reliés à la survie quotidienne, à une première intégration sociale, à la mise en marche vers l'intégration économique.

L'explicitation des non-dits culturels lui permet de gagner du temps et de procéder aux ajustements souhaitables. On pourra arguer que cette approche est contraignante, qu'elle invite l'immigrant à se modeler sur les habitudes établies et que peu de place est faite à la diversité. Jusqu'à un certain point, il faut reconnaître qu'à ce premier stade, l'immigrant est invité à comprendre ce qui se passe ici et à se comporter comme la majorité des citoyens dans le respect des règles habituelles, que ces règles soient explicites comme le sont les lois et règlements régissant les services, ou implicites comme on peut le constater dans le domaine des relations sociales. C'est une condition d'une première intégration, tout autre attitude risque d'entraîner le rejet et la marginalisation. Il nous semble en effet qu'avant d'inciter l'immigrant à modifier les règles, il faut d'abord les lui présenter. Il aura le loisir lorsqu'il aura progressé dans son intégration d'identifier les lieux où il voudra exercer son influence dans le respect des règles démocratiques.

Mentionnons cependant que le matériel didactique présente bon nombre d'activités où la diversité culturelle est explicitement prise en compte. Il faut rappeler que les stagiaires de COFIs proviennent de sociétés plus ou moins homogènes et que tout autant que les citoyens de la société d'accueil, ils ont à absorber ce premier choc de la diversité. Il est en effet possible que dans une même classe, on retrouve une dizaine de nationalités différentes et même à l'occasion de nationalités ennemies. Il importe d'en tenir compte et la première ouverture à la diversité est autant à l'égard des collègues immigrants que de la société d'accueil. L'approche vise surtout à reconnaître la diversité, à créer des situations où les stagiaires sont amenés sur la base de leur culture propre à partager des points de vue et des expériences, à négocier des aménagements à l'intérieur de projets pédagogiques. Elle vise à développer une attitude positive en regard de cette diversité dont ils sont partie prenante et à faire voir qu'elle est facteur de richesse et de développement.

Dans le cadre de la formation, on n'insiste pas sur les adaptations particulières aux différentes cultures offertes dans les institutions. Bien sûr, à l'objectif portant sur le travail par exemple, on informera les stagiaires de la possibilité de demander des accommodements pour tenir compte de certains impératifs culturels. Toutefois, il apparaît qu'à cette étape de l'intégration, la demande de prise en compte de la diversité concerne davantage la société d'accueil qui doit, dans ses services, ses organisations, ses milieux naturels, prévoir les adaptations nécessaires. L'immigrant les appréciera à mesure qu'il circulera dans les différents réseaux institutionnels. Nous tenons là les deux pôles d'une même préoccupation reliée à l'intégration : l'immigrant doit faire une démarche d'insertion à la communauté; la communauté doit en faire une d'adaptation à la différence que présente de plus en plus, nombre de ses citoyens. Le programme insiste davantage sur le premier de ces pôles. Pour nuancer les affirmations précédentes on verra plus loin que dans certains de ses objectifs, le programme prend aussi en compte la diversité et assure les nouveaux immigrants qu'ils auront une place pleine et entière dans la société québécoise.

3.2 Les connaissances à acquérir

Au-delà des impératifs de survie que nous avons considérés plus haut, le nouveau citoyen doit s'approprier la connaissance de la société qui l'accueille de manière analogue à ce qu'il a dû faire pour sa propre société. Voyons maintenant quelles sont les connaissances que le Programme d'intégration linguistique propose à l'immigrant dans une perspective plus directe de formation citoyenne. Les principes directeurs du programme affirment en écho à l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* que «le Québec est une société francophone, démocratique et pluraliste» (principe1). Ils affirment aussi que «s'inscrivant dans le prolongement de l'héritage du Québec, la culture québécoise est dynamique et ouverte aux différents apports» (principe 2).

Le premier principe reprend donc les concepts qui fondent l'Énoncé de politique. Il affirme que la langue française est la langue de l'intégration, que les valeurs démocratiques sont perçues dans un esprit de réciprocité, le Québec garantissant les valeurs démocratiques, s'engageant à faciliter la participation des nouveaux citoyens et s'attendant à ce que chacun d'eux adhère à ces valeurs et se comporte en citoyen responsable. Le caractère pluraliste marque l'ouverture du Québec pour intégrer la diversité tout en affirmant sa préoccupation en regard des valeurs fondamentales. Le deuxième principe insiste sur l'intégration socioculturelle mettant en évidence la nécessité pour l'immigrant de connaître la culture d'accueil tout en mentionnant l'ouverture à des apports nouveaux reflétant ainsi une conception de la culture en constante mutation.

Le choix des savoirs à proposer à l'immigrant a été fait avec la préoccupation de concrétiser les deux principes énoncés plus haut. Une information substantielle sur le Québec qui dépassait le cadre étroit de la communication en situation de vie quotidienne devenait donc un enjeu fondamental de l'intégration. Il aurait pu être jugé préférable de préparer un document dans la langue maternelle de l'immigrant et de le distribuer à tous les nouveaux arrivants, ou encore de proposer des sessions d'information en anglais puisque bon nombre d'immigrants connaissent déjà cette langue. Il est vite apparu clairement que l'information sur le Québec devait faire partie intégrante de la formation linguistique et que le contexte de formation sur la base des situations de communication présentait les meilleures conditions de réussite. C'est en s'appuyant sur l'approche communicative et plus particulièrement en utilisant la composante référentielle de manière élargie qu'un programme de langue seconde a pu être transformé en un programme d'intégration linguistique.

Les héritages spatio-temporels

D'où vient cette société francophone, démocratique et pluraliste ? Autant l'immigrant est constamment confronté à la question «d'où viens-tu ? » qui a inspiré le titre plus familier «*Tu viens d'où ?* » aux professeurs du COFI de Québec, autant on peut s'attendre à ce que l'immigrant pose à la société qui le reçoit cette question de l'origine et de l'évolution, surpris qu'il est dès les premiers moments de son arrivée par les débats constants suscités autour de l'existence d'une société francophone en Amérique du Nord anglophone et des rapports que cette société partage avec ses concitoyens des autres provinces canadiennes. Surpris aussi par les différences plus ou moins marquées qu'il peut observer au plan géographique (un si

petit territoire peuplé malgré l'immensité de l'espace disponible) ou au plan économique (quantité de produits de consommation offerts dans les grandes surfaces) avec son pays d'origine. L'objectif-outil intitulé *Connaissance du Québec* présente les contenus qui éclaireront minimalement le nouvel arrivant et l'inciteront à poursuivre sa recherche et son observation. On y trouve des notions de géographie, d'histoire, d'économie, de vie démocratique et de vie culturelle.

En **géographie**, on trouve des contenus qui l'aideront à situer le Québec dans le Canada, en Amérique du Nord et dans le monde. On y décrit les principales caractéristiques du territoire aux points de vue physiographique, hydrographique, on y traite du climat, de la végétation, de la faune et des richesses naturelles. On décrit les caractéristiques de la population, tant au point de vue du nombre et de la localisation sur le territoire qu'à celui de sa composition ethnique, insistant sur la présence d'une population francophone, anglophone, autochtone et de citoyens d'origines diverses. On mentionne les problématiques reliées au faible taux de fécondité et à l'augmentation de l'espérance de vie.

Au **plan historique**, on couvre les grandes étapes de l'histoire du Québec, allant de la découverte du pays par les Européens, de la suite des régimes coloniaux français et britannique, à l'histoire récente soulignant la création du Canada en 1867, la période d'industrialisation, la Révolution tranquille et son impact sur le développement du Québec; on décrit les changements survenus au territoire du Québec au cours de son histoire et le cheminement des différents groupes ethniques qui composent sa population.

Au **plan de l'économie**, on initie l'immigrant aux principales caractéristiques de l'économie du Québec, économie libérale dans un cadre capitaliste, suggérant les avantages et les problèmes que pose cette économie dans le contexte actuel de mondialisation et on informe sur les activités économiques majeures des différentes régions du Québec qui peuvent devenir pour l'immigrant autant de régions d'accueil.

La **vie démocratique** est décrite dans ses fondements : égalité des citoyens, interdiction de toute discrimination, liberté d'opinion, d'expression et de religion. On informe du rôle qu'exercent les chartes canadienne et québécoise des droits et on mentionne la problématique de l'équilibre entre les droits individuels et collectifs. On insiste sur l'importance du suffrage universel comme expression de la démocratie. Par la suite, on décrit les principales caractéristiques de l'organisation politique : monarchie parlementaire, séparation des pouvoirs politique et judiciaire, état laïc et civil, de même que le partage des pouvoirs entre les différents paliers de gouvernement fédéral, provincial, municipal et scolaire et on informe sur le processus électoral. Une attention particulière est apportée enfin aux responsabilités démocratiques du citoyen que sont l'exercice du droit de vote, la recherche de l'information, l'expression de son opinion lors de consultations populaires, le respect de l'opposition, des minorités, le respect des lois, le bon usage des services et le paiement des taxes et des impôts. Ce dernier aspect est un élément majeur de l'éducation à la citoyenneté. Considérant la situation politique souvent fort différente des pays d'origine des immigrants, l'information portant sur la vie démocratique est absolument essentielle pour les aider à s'orienter dans leur nouveau pays et leur donner confiance en ses institutions.

Enfin, au plan de la **vie culturelle**, le nouveau citoyen saura que le pays qui l'accueille profite d'un patrimoine culturel riche qu'il est incité à apprécier et à enrichir. On peut considérer que les

immigrants autant que les citoyens, même s'ils ont à faire face aux difficultés reliées à leur installation matérielle, ont besoin rapidement d'accéder aux ressources culturelles offertes par la société et ceci de manière progressive à mesure qu'ils maîtrisent la langue et qu'ils apprennent à circuler dans les réseaux. L'information offerte à ce chapitre portera sur les caractéristiques de la culture québécoise, culture d'expression française en Amérique, héritant du régime français et du régime britannique et ouverte aux apports des communautés culturelles. On la présente dans son dynamisme contemporain, contribuant au développement des différents domaines artistiques que sont les arts de la scène, les arts visuels et les arts littéraires. On mentionne aussi les interventions du gouvernement du Québec dans le domaine culturel, particulièrement la Loi 101 visant la protection de la langue française, la loi sur la scolarisation obligatoire, la protection du patrimoine et le soutien aux infrastructures culturelles.

Il est bien évident qu'il s'agit là d'une information minimale visant à sensibiliser l'immigrant à la réalité de son nouveau pays et que, considérant le faible maîtrise de la langue, les difficultés de départ de tout nouvel arrivant, les préoccupations de vie quotidienne et de survie qui accaparent la majeure partie des énergies, on ne peut qu'espérer que ces informations créent une curiosité qui donnera à l'immigrant le goût d'y revenir et d'en approfondir les différentes dimensions. On aura remarqué aussi que tant au chapitre de la géographie, de l'histoire et de la vie culturelle, la place de la diversité est reconnue et affirmée. La mise en évidence de cette réalité peut aider à créer un sentiment d'identification et d'appartenance à la communauté par le fait que l'immigrant pourra y reconnaître la présence de figures familières. L'approche proposée pour l'enseignement de ces contenus regroupés sous l'appellation *Connaissance du Québec* vise à aider le stagiaire à «faire des liens» entre ces contenus et des faits d'actualité. Autrement dit, il ne s'agit pas d'en faire un historien ou un géographe, mais de l'aider comme citoyen à dépasser les préjugés, à se préoccuper d'acquérir l'information qui l'aidera à comprendre les réalités qui l'entourent et à «*identifier des enjeux dans les débats actuels*». De plus, l'enseignement de ces contenus n'est pas fait en soi mais intégré à l'enseignement des situations. Par exemple, la majorité des contenus géographiques sont associés à l'objectif «se déplacer à travers le Québec» ceux portant sur les ressources naturelles et les économies régionales sont reliés à l'objectif portant sur l'emploi. On traitera les dimensions historiques à l'occasion de l'objectif relié à la compréhension des médias. C'est une manière de développer l'esprit critique et d'inciter à dépasser le filtre culturel avec lequel l'immigrant arrive nécessairement pour tenter de voir plus objectivement la nouvelle réalité.

Les objectifs portant sur les valeurs

L'orientation choisie

L'un des éléments qui distingue essentiellement le programme d'intégration linguistique des autres programmes de français langue seconde au Québec est cette introduction de l'enseignement des valeurs fondamentales de la société d'accueil, considérées comme élément de référentiel et concrétisées à l'occasion de l'enseignement de chacun des objectifs terminaux. C'est aussi un élément fondamental dans l'éducation à la citoyenneté. Dans un programme d'éducation à la citoyenneté à l'intention des jeunes ou même des citoyens, on chercherait à

convaincre et à promouvoir l'adhésion aux valeurs communes. L'orientation qui a été prise dans ce programme est de placer les contenus portant sur les valeurs sous l'enseigne des connaissances à acquérir. Ce choix est justifié pour plusieurs raisons : la première tient au moment où se donne la formation dans le processus d'immigration. L'immigrant en est à ses premiers mois au Québec, il faut lui donner le temps de s'installer, d'assurer sa sécurité matérielle et économique et celle de sa famille. À mesure que se poursuivra son intégration, il aura maintes occasions de réfléchir à ces réalités. De plus, la personne à laquelle on s'adresse est un adulte, déjà formé et structuré selon une hiérarchie de valeurs qui lui est propre. La démarche d'intégration l'amènera sûrement à réfléchir à ces valeurs et à confirmer ou modifier ses choix. Il pourra aussi, dans son engagement comme citoyen, marquer l'évolution des valeurs en mettant à contribution ses propres héritages.

Toujours dans le même esprit, il a été convenu de ne pas donner à cet enseignement un caractère théorique et général, mais plutôt de l'incarner à partir des domaines de la vie quotidienne où l'immigrant est appelé à interagir dès les premiers temps de son intégration. Ce choix facilite la compréhension et donne aux valeurs une couleur concrète. L'approche est pragmatique. Comme tous les objectifs du programme sont reliés à des situations de communication, le premier aspect de l'objectif fait appel à l'observation en situation. Le stagiaire sera invité à identifier des faits et des comportements reliés aux valeurs sous-jacentes au domaine traité. Par exemple, dans l'objectif portant sur les médias, on amènera le stagiaire à discuter de la liberté d'expression. Les activités d'enseignement proposeront des exemples qui font ressortir certaines problématiques et le stagiaire pourra analyser la situation, comparer avec ce qui est habituel dans son pays d'origine, expliciter des points de vue reliés aux faits et comportements observés en se référant aux valeurs sous-jacentes. Il sera aussi informé des conséquences légales de certains faits et comportements et des ressources et institutions auxquelles il peut recourir. L'ensemble de cette démarche devrait l'aider à comprendre la situation et le guider dans les comportements à adopter.

Illustrons cette démarche par un exemple tiré de *Québec atout* à la rubrique *D'un commun accord* où l'on retrouve les activités portant sur les valeurs. Dans l'objectif terminal portant sur *l'habitation*, à l'objectif situationnel « *chercher un logement* » (T2A1), on propose une activité portant sur *l'accès en toute égalité au logement*. Dans un premier temps, on essaie de comprendre ce que signifie l'expression et d'identifier des motifs de discrimination. Le professeur informe que l'accès au logement sans discrimination est un idéal que s'est fixé la société québécoise. Ensuite, on présente différentes situations et les stagiaires discutent à savoir s'il s'agit là de discrimination ou non. On demande alors aux stagiaires d'identifier les organismes et les institutions qui protègent les citoyens plus vulnérables à cet égard; on complète l'information sur les ressources disponibles et particulièrement sur le rôle de la Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec. On présente ensuite la feuille de route « *Ne cherchez pas sans elle* » préparée par la CDPJQ sur les moyens à prendre pour éviter la discrimination et enfin on établit un lien avec les situations rencontrées dans les pays d'origine. Une démarche analogue est adoptée pour l'ensemble des valeurs traitées dans le programme.

Comme on peut le constater dans cet exemple, il s'agit de faire comprendre et non de convaincre, l'objectif visé étant d'assurer au stagiaire une connaissance des valeurs, des droits

et des responsabilités, des enjeux et des débats, des institutions et des ressources misant sur la responsabilité et l'autonomie du stagiaire pour progresser dans une intégration de plus en plus participative. Cette approche a plusieurs avantages : d'une part, le recours à l'observation et à la comparaison met en évidence des faits qui peuvent étonner l'immigrant, qu'il interprétera nécessairement à travers son crible culturel et une réflexion en classe sur le sujet en comparant les perceptions des stagiaires fait ressortir le caractère culturel et relatif des perceptions. Cette démarche facilite aussi une reconnaissance réelle de la diversité puisque l'explicitation des perceptions et par le fait même des valeurs qui sous-tendent les interprétations contribuent à l'expression de la diversité et à l'ouverture au pluralisme. Sur certains objets plus fondamentaux, l'information factuelle permettra de corriger des perceptions et d'informer sur les contraintes légales de certains faits ou gestes de manière à ce que le nouvel arrivant puisse agir en toute connaissance.

L'orientation générale de cet objectif étant précisée, il reste à définir ces valeurs et à les situer de manière à ne pas fausser la réalité. Plusieurs questions se posent : Quelles sont les valeurs à proposer ? Sur quelle base les choisir ? En quoi font-elles l'unanimité ? Quel est le statut de ces valeurs dans la société ? Quel est le degré de concrétisation de ces valeurs dans la société québécoise ? Qui sont les garants des valeurs dans la société ? Reprenons les différents volets de ces questions.

Le choix des valeurs à proposer

Il est essentiel dans un tel domaine de rechercher un lieu sûr où fonder les propositions. Au moment de la rédaction du programme, le MCCI bénéficiait d'une collaboration exceptionnelle avec la *Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec*. La *Charte des droits et libertés de la personne* apparut rapidement comme un fondement solide qui permettait d'asseoir la réflexion sur les valeurs. Sur la base des grandes valeurs affirmées dans le préambule de la Charte, en l'occurrence les valeurs de liberté, d'égalité, de sécurité et de dignité, une réflexion fut appliquée à chacun des champs de la communication identifiés comme objectifs terminaux. Les résultats de cette exploration ont été proposés en consultation aux professeurs de COFI. Il est apparu que l'enseignement des valeurs était souhaitable mais qu'il importait de simplifier les liens trop directs avec la lettre de la Charte. On suggéra plutôt d'en garder l'esprit et de concrétiser davantage les contenus. Il est apparu aussi que les valeurs telles que présentées dans le texte de la Charte étaient trop générales et rendaient artificielle la présentation de certains contenus essentiels. La préoccupation des valeurs fondamentales a donc été maintenue, mais sans référence explicite au texte de la Charte dont l'enseignement a été intégré à l'objectif-outil *Connaissance du Québec*. De plus, on a intégré d'autres valeurs qui se rapportent aux valeurs contenues dans la Charte mais sans encadrement juridique et qui constituent un enjeu important pour la collectivité québécoise, particulièrement dans un contexte d'intégration de nouveaux citoyens. Les liens hiérarchiques en situation de travail, les relations hommes/femmes, le partage du temps travail/loisir, l'exercice démocratique de l'autorité sont des exemples de contenus culturellement très signifiants mais qui ne peuvent être traités de manière analogue aux valeurs à fort encadrement juridique.

Pour chacun des objectifs terminaux, on a donc retenu certaines valeurs qui sont fondamentales en liaison avec le domaine ou indiquées compte tenu de la clientèle et des enjeux en présence. Par exemple, à l'objectif portant sur l'habitation on traitera du lien contractuel : location, achat, de l'accès en toute égalité au logement et aux services qui y sont reliés, de la discrimination et du harcèlement et des relations parents/enfants. Autant de sujets d'une importance capitale pour un citoyen, certains encadrés juridiquement et d'autres reliés de manière certaine aux valeurs fondamentales mais dont l'aspect contraignant est moins affirmé.

Les consensus en regard de ces valeurs

Il importe donc d'apporter immédiatement une distinction quant au statut de ces valeurs dans la collectivité. Certaines des valeurs font l'unanimité dans la société, fondent de manière explicite les institutions, les lois, les règles de vie et demandent l'adhésion des nouveaux citoyens. Il en est ainsi des valeurs de liberté et d'égalité par exemple auxquelles on peut toujours référer pour progresser vers un consensus. Elles sont déjà concrétisées, par exemple, dans le domaine du logement en défendant l'accès au logement en toute égalité sans discrimination, il en est de même dans le travail.

Il faut ici être clair. Même si au plan des valeurs, il ne peut être question d'adhésion personnelle et de croyance, on doit mettre en évidence le caractère contraignant de certaines valeurs qui prennent place dans le champ de la légalité et qui, même si en tant que citoyen on peut ressentir un profond désaccord à s'y conformer, ne laissent dans les faits aucun choix de dissidence ou de déviance. L'immigrant apprend donc que le citoyen est tenu de respecter les lois, il est informé des lois et règlements reliés aux principaux champs de la vie quotidienne et sensibilisé aux fondements de ces lois. Ces valeurs dites non négociables ont déjà été traduites dans le dépliant portant sur le Contrat moral, explicitées dans les travaux portant sur la culture publique commune et dans les travaux du Conseil des communautés culturelles et de l'immigration² dans le cadre d'une consultation provinciale sur l'intégration des immigrants qui a donné lieu au dépôt d'un Avis au ministre (CRI1997). Elles sont aussi constamment remises à jour et reformulées dans les recherches récentes sur la citoyenneté.

Par contre, il en est d'autres qui font davantage l'objet de débats et à leur sujet la société est en progression vers de nouveaux consensus. Prenons par exemple dans le domaine de la santé, la valeur reliée au respect de la vie dont on pourra mesurer le relativisme, si on considère le débat social relié par exemple au droit à l'avortement, à l'euthanasie, aux manipulations génétiques, on verra en effet que sur ces aspects la valeur de respect de la vie, loin de véhiculer une compréhension univoque, exige de nombreuses nuances et mises en garde si l'on veut rendre compte de l'état de la société à cet égard. Il en est ainsi dans le domaine de la protection de l'environnement.

Il a semblé nécessaire que, dans un contexte de formation, les immigrants prennent conscience du caractère contraignant de certaines valeurs et qu'ils acquièrent une vision claire des débats qui ont cours. L'occasion leur est donnée, d'une part, de s'informer des enjeux en présence et,

² Le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration s'appelle maintenant le Conseil des relations interculturelles.

d'autre part, de prendre part à ces débats au moins dans une salle de classe, ceci dans une perspective de mise à contribution des points de vue issus de leur propre culture et de développement de leur capacité à participer à des débats. C'est à ces occasions qu'ils pourront ressentir le caractère évolutif et ouvert de la culture de la société d'accueil.

La congruence de la société à l'égard des valeurs fondamentales

On a craint à un moment que l'enseignement des valeurs fondamentales de la société crée chez le nouvel arrivant des attentes et une image idyllique de la société et devienne, à moyen terme, cause de déception et d'amertume. Encore là, il s'agit de former des citoyens et, à ce titre, il n'est pas souhaitable de créer une image de la société d'accueil qui soit idéaliste. Ainsi, le consensus théorique existant au sujet de l'égalité d'accès au logement et au travail, du principe à travail égal, salaire égal, est rudement mis à l'épreuve quand on considère les conditions de logement et d'embauche de certains immigrants et d'autres catégories de citoyens. Le nouveau citoyen connaîtra les valeurs, les idéaux auxquels chaque québécois est attaché mais sera conscient aussi des écarts toujours existants entre ces idéaux et la réalité. Il sera conscient de ses droits et convié à contribuer dans la mesure de ses moyens à ce que la société gagne en cohérence et en congruence par rapport à ces valeurs.

Les garants des valeurs

La réflexion sur les valeurs se développe en relation directe avec les grands champs de communication que recouvrent les objectifs terminaux du programme. Pour chacun de ces objectifs, on a identifié les institutions, les organismes et les ressources qui ont un rôle à jouer dans la définition, la concrétisation et la protection juridique de ces valeurs ou encore qui encadrent le débat public sur les questions reliées à leur champ d'intervention. Ainsi, dans le domaine de l'emploi, par exemple, les ministères, certaines commissions ont un rôle normatif et balisent par des lois et des règlements la manière dont les valeurs fondamentales régissent, par exemple, les conditions de travail. D'autres organismes tels les syndicats, les corporations professionnelles ont un rôle de défense des travailleurs et de surveillance des intérêts et aussi un rôle critique à l'égard des institutions. D'autres enfin, comme les associations communautaires agissent surtout comme ressources en offrant un support aux plus démunis. L'immigrant sera informé du mandat des différents institutions et organismes reliés à un domaine de la vie, il saura à quel palier il peut s'adresser pour obtenir de l'information, de l'aide, réclamer ses droits ou contribuer avec d'autres à faire avancer certaines causes.

En conclusion, l'introduction d'objectifs portant sur les valeurs dans un programme destiné à l'intégration des immigrants apporte une dimension majeure d'éducation à la citoyenneté. Le caractère informatif de ces objectifs oblige à nuancer les critiques qui pourraient être faites d'une approche autoritariste de l'intégration. Il semble au contraire que la démarche proposée pour l'enseignement de ces objectifs qui fait appel à l'observation et à la comparaison avec celles issues des cultures d'origine, les distinctions apportées entre les valeurs contraignantes et les valeurs en discussion, l'information sur les conséquences légales de certains gestes et sur les ressources disponibles donnent à l'immigrant le message que sa contribution à la réflexion collective est bienvenue, mais lui indiquent aussi les limites que la société actuelle pose à la remise en question des valeurs dites fondamentales.

Les connaissances proposées à l'immigrant qui sont en lien direct avec l'éducation à la citoyenneté sont donc de deux ordres. D'abord des connaissances en référence aux dimensions spatio-temporelles, traitant de patrimoine historique, culturel et physique et décrivant les aboutissants institutionnels de ces différents héritages. Ensuite des connaissances sur les valeurs qui donnent un sens aux institutions, régissent les rapports entre les citoyens et fondent leur identité et leur appartenance. Sur la base de ces connaissances partagées, l'immigrant est invité à s'insérer dans le mouvement de la société et à contribuer dans la mesure de ses moyens à son évolution.

3.3 La formation à la participation démocratique

Après avoir décrit le champ des connaissances proposées au nouvel arrivant, voyons maintenant en quoi les objectifs du programme d'intégration linguistique du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration contribuent au développement des habiletés à la participation démocratique.

Ce qu'on peut déduire des principes directeurs

Pour répondre à cette question, nous allons d'abord référer aux principes directeurs du programme. Les quatrième et cinquième principes directeurs se formulent comme suit : « *L'apprentissage d'une langue s'appuie sur les acquis du stagiaire et sur ses relations avec le milieu* » et « *l'enseignement permet au stagiaire d'atteindre les objectifs du programme et de développer son autonomie* ».

Ces deux derniers principes considèrent le couple apprentissage-enseignement. Ils mettent l'accent sur la nécessité de placer l'apprenant dans des situations variées et réalistes, à partir desquelles il peut, non seulement pratiquer la communication, mais acquérir par l'observation et l'objectivation une connaissance plus éclairée de la langue et de la société dans ses diverses composantes. Ils encouragent le transfert des apprentissages dans la vie réelle. Ils insistent aussi sur l'importance de varier les modes d'enseignement et de faire appel à différents processus qui facilitent l'apprentissage et créent les conditions d'une plus rapide intégration. Ils mettent aussi l'accent sur la responsabilité de l'apprenant et sur la nécessité de développer son autonomie comme apprenant d'abord et comme citoyen par la suite. À ce sujet, on recommande d'informer le stagiaire des objectifs d'apprentissage qui lui sont proposés, de lui donner les moyens de suivre son propre cheminement, de procéder aux corrections nécessaires.

Trois éléments peuvent être mis en évidence en relation avec l'éducation à la citoyenneté. D'abord, il y a une volonté claire de prendre en compte la diversité des personnes. L'invitation à varier les modes d'enseignement, à créer une diversité de situations d'apprentissage représente un défi de taille, mais le relever garantit le respect des caractéristiques de la clientèle et crée des conditions de succès. Aussi il y a une préoccupation de créer une véritable autonomie chez le stagiaire, en l'informant des objectifs d'apprentissage, en lui donnant les outils pour suivre sa progression et aussi en le mettant en situation réelle où il doit utiliser les apprentissages faits en classe et mesurer ses compétences. Enfin, la préoccupation de pratiquer la communication en situations variées contribue à l'intégration réelle et donc éventuellement crée une condition facilitant la participation.

Les lieux de participation

En plus de cette volonté exprimée dans les principes directeurs, on peut dégager de certains **objectifs situationnels** des éléments qui vont dans le sens de la formation à la participation. Certaines situations proposées dans le cadre de l'institution d'enseignement y contribuent. Les objectifs «*réaliser des projets*»(T11F5) et «*aider un autre stagiaire*»(T11F6) présentent des situations qui développent la capacité à concevoir un projet, à négocier tant l'objet que les manières de le réaliser, ils nécessitent une prise de responsabilité dans la réalisation. L'un des projets proposés dans *Québec atout* à l'objectif «*s'informer du fonctionnement de l'établissement*» (T1A2) est la rédaction d'un contrat d'apprentissage; cette activité est une excellente occasion d'initier à l'exercice démocratique de l'autorité. L'objectif «*aider un autre stagiaire*» propose à un groupe de finissants d'offrir un service d'information ou de dépannage aux nouveaux stagiaires; la mise en place du service d'aide exige une ouverture à la différence et un effort d'adaptation des connaissances pour les rendre accessibles à un nouvel inscrit. Cet objectif tout en restant dans les limites de la situation d'apprentissage est en quelque sorte une initiation à l'action communautaire. Les objectifs portant sur les médias sont aussi l'occasion d'apprendre à relier les questions d'actualité avec les connaissances acquises sur le Québec. L'objectif «*repérer les éléments essentiels d'une nouvelle*» (T8A3) met l'accent sur la recherche de l'information adéquate et incite à dépasser les préjugés pour accéder à une information plus objective. Les objectifs «*réagir à diverses opinions reliées à une tribune libre*» et «*commenter la publicité*» (T81F4,5) développe les habiletés à participer à un débat, à faire valoir un point de vue, à tenir compte de celui de l'autre dans la tolérance. Les objectifs «*s'informer du fonctionnement de l'établissement*» (T1A2) et «*maintenir des relations de bon voisinage*» (T2A4) donnent l'occasion de s'initier au sens civique en considérant les règlements et les codes implicites régissant les relations dans ces deux situations et invitent à développer l'entraide de quartier et le respect de l'espace privé.

L'objectif-outil portant sur les **stratégies de communication** et plus particulièrement les stratégies discursives renforcent les habiletés décrites plus haut en initiant le stagiaire aux procédés de prise de parole dans un groupe et à ceux reliés au choix des thèmes du discours. Il acquerra ainsi les outils linguistiques de base pour la négociation, la participation à un débat, autant d'atouts qui faciliteront sa participation sociale.

Rappelons que les objectifs portant sur les **valeurs** lui donneront aussi maintes occasions de pratiquer ces habiletés puisqu'ils font appel à l'observation et à la comparaison et incitent à donner son opinion sur différents aspects de la réalité et ce, en mettant à contribution son propre bagage culturel.

L'approche pédagogique proposée pour l'enseignement du programme étant axée sur la pratique de l'interaction incite à créer des lieux d'exercices démocratiques. Plus particulièrement, certains objectifs situationnels traités dans *Québec atout* de manière expérientielle font appel à des activités de coopération, obligeant à la planification, la négociation, la prise de responsabilité dans le groupe et à la réalisation effective. Ces activités visent souvent à sortir de la situation éducative et à mettre les stagiaires en contact avec la réalité sociale dans ses services, son milieu naturel, ses manifestations culturelles ou ses héritages historiques.

Un suivi systématique des expériences est proposé et porte tant sur les dimensions linguistiques que sur le travail d'équipe.

En conclusion, il semble que, malgré le caractère particulier et nécessairement limité des activités de participation possibles dans le contexte d'une formation visant une première intégration, le programme d'intégration linguistique propose un esprit, des objectifs et des activités pédagogiques qui ne rendront certes pas le stagiaire capable d'exercer des responsabilités importantes à la sortie du COFI, mais si les objectifs du programme sont atteints, il aura les outils linguistiques et un certain nombre d'habiletés qui l'aideront à prendre sa place dans un groupe, à saisir les mécanismes de la prise de parole, de la discussion, de la négociation qui serviront de point de départ à son engagement. Il aura aussi acquis une familiarité avec les services et les institutions et sera apte à circuler dans les divers réseaux. Espérons qu'il aura accumulé assez de succès pour avoir confiance en ses ressources et prendre de manière autonome les risques de la participation.

3.4 Le développement d'un sentiment d'appartenance

Il a été plus haut mentionné que le sentiment d'appartenance constituait un élément fondamental de l'éducation à la citoyenneté, qu'on ne peut de façon réaliste former un citoyen engagé si on ne s'adresse pas aussi à son cœur, si on ne s'assure pas que ce futur citoyen se sent partie prenante de cette communauté, qu'il est attaché à ce qui fait son sens et son histoire et intéressé à contribuer dans la mesure de ses moyens à son développement. Faut-il mentionner que le sentiment d'appartenance n'est pas synonyme de l'abandon du sens critique ? Au contraire, celui qui est attaché aux valeurs de sa communauté et sensible aux besoins de ses concitoyens exercera sa vigilance pour dénoncer les inégalités et contribuer à des actions qui réduiront les écarts entre les idéaux partagés et la réalité.

L'immigrant en démarche d'intégration n'est pas uniquement un être fonctionnel qui évolue en situation, il n'est pas qu'un cerveau qui doit acquérir des connaissances. Il est, d'un point de vue andragogique, une personne qui au plan socio-affectif amorce une démarche exigeante qui l'amènera à se sentir partie prenante de son pays d'adoption. Dans la grande majorité des cas, c'est là son vœu le plus cher. Le programme d'intégration linguistique prend en compte cette dimension socio-affective et propose des contenus qui aideront le stagiaire à développer un sentiment positif en regard de son apprentissage d'abord, mais aussi des objets de son apprentissage que sont la langue et la société. L'objectif-outil portant sur le *développement socio-affectif* regroupe les principaux contenus reliés à cet aspect de l'éducation à la citoyenneté. On y trouve des éléments portant sur le processus d'apprentissage comme tel et sur les objets de l'apprentissage que sont la langue et la société. En regard de son apprentissage, l'immigrant adulte ayant souvent vécu dans son processus d'immigration des situations difficiles et même traumatisantes visera à acquérir le « *confiance en sa capacité de réussir* »; étant entendu que le support du professeur, du groupe, du personnel de l'établissement est essentiel pour l'aider à persévérer dans ses efforts, le guider dans la recherche des stratégies d'apprentissage qui lui conviennent et surtout dans l'utilisation de ses erreurs comme moyen d'apprentissage.

La première participation qui lui est offerte est celle de **l'apprentissage**, s'il exprime ses besoins et ses intérêts et qu'ils sont pris en compte, s'il organise son travail et gère bien son emploi du temps, s'il multiplie en dehors des cours les occasions de mettre à profit ses apprentissages et s'il profite des activités de coopération pour développer tant son esprit d'interdépendance que son autonomie, il progressera dans sa formation de citoyen et ressentira une confiance et un plaisir dans sa démarche.

En ce qui a trait aux objets de formation que sont **la langue et la société**, on s'attend à ce qu'il développe de la curiosité et de l'intérêt pour le français qui lui est présenté comme la langue commune de la société qui l'accueille. À ce sujet, il manifestera de l'intérêt pour la diversité des accents de la francophonie, pour la reconnaissance et l'utilisation des expressions québécoises et il cherchera à comprendre les enjeux que pose la problématique linguistique au Québec. Il cherchera les occasions de parler français à l'extérieur du COFI utilisant spontanément le français dans ses communications publiques. Quant aux manifestations d'un sentiment d'appartenance à la société, elles peuvent être difficilement observées en situation de formation. Toutefois, s'il manifeste de la tolérance à l'égard des collègues porteurs de cultures différentes, s'il exprime ses propres sentiments et perceptions et cherche des accommodements pour résoudre les problèmes complexes posés par la diversité culturelle, on pourra penser que ce sentiment positif à l'égard des collègues de formation se transposera sur ses concitoyens en situation réelle. De même s'il coopère à la vie collective, participe au développement d'un esprit de groupe, respecte les règlements en vigueur, manifeste un intérêt pour les actions de la vie civile, les enjeux politiques et l'histoire du Québec, on sentira qu'il est sur la voie de l'intégration et qu'il commence à se sentir partie prenante de la société.

Ces indices décrits à l'objectif-outil *développement socio-affectif* doivent être traités avec souplesse. Les immigrants qui viennent au COFI ne sont pas tous en état de répondre à ces attentes et l'attachement à une personne ou à un pays ne se commande pas et ne s'évalue pas de la même manière que l'apprentissage d'une langue par exemple. Des activités proposées dans *Québec atout* sous la rubrique *J'embarque* visent le développement socio-affectif. Il faut espérer qu'elles soient proposées au stagiaire, mais l'enseignant ira de patience, de prudence et de respect. Trop d'éléments complexes doivent être pris en compte avant de parvenir à l'atteinte de cet objectif. Il est bien évident que le contexte global de formation, l'attitude des voisins et des collègues de travail, la manière dont l'immigrant se reconnaît dans les médias et les institutions, le respect que l'on manifeste à l'égard de sa propre culture, joueront plus que des objectifs de formation dans le développement du sentiment d'être un citoyen à part entière et dans l'attachement qu'il témoignera à son pays d'adoption. Il importe cependant de s'attarder à cette dimension dans la formation reliée à la première intégration de manière à inciter l'immigrant à s'intégrer à l'ensemble de la communauté plutôt que de succomber à la tentation de rester replier dans son groupe d'appartenance.

CONCLUSION

Quelle conception du citoyen se dégage des analyses précédentes du programme d'intégration linguistique ? Une formation réussie nous permet d'attendre un citoyen possédant une maîtrise suffisante de la langue commune pour ensuite par ses propres moyens progresser dans ses apprentissages. Il aurait les clés nécessaires pour fonctionner de manière autonome dans la majorité des situations de la vie quotidienne et circuler dans le dédale des services publics et des institutions sociales. Il comprendrait les us et coutumes au plan des relations sociales dans les différents secteurs de la vie. Il connaîtrait les mécanismes qui règlent la recherche d'emploi et serait en mesure de faire valoir ses compétences. Il serait minimalement informé sur la société, connaissant les grandes dates et les enjeux historiques, les caractéristiques de l'organisation démocratique et de l'économie capitaliste, il aurait une idée des produits culturels qui font partie du patrimoine et connaîtrait les principales données de la géographie. Il aurait aussi été incité à réfléchir sur les valeurs qui fondent la société, à prendre du recul par rapport à ses propres valeurs en les mettant en comparaison avec celles de ses collègues et celle de la société d'accueil et il se sentirait engagé à poursuivre sa réflexion dans le domaine. Il aurait compris le rôle du citoyen en société démocratique et en aura pratiqué certaines de ses compétences attendues. Aurait-il assumé ses ruptures, effectué les nécessaires deuils et passages auxquels l'immigrant est confronté, reconstruit un réseau social et affectif ? On pourrait seulement espérer qu'il ait progressé dans ce sens et acquis une confiance en ses possibilités d'intégration.

Il s'agit cependant d'une conception idéale de la formation. Un programme ne préjuge pas de l'intervention pédagogique, de l'atmosphère de l'établissement, du contexte social et politique global dans lequel baigne les immigrants et de leur vulnérabilité de départ à l'égard des détracteurs de tout acabit. Le programme québécois présente une orientation adaptée à la clientèle visée et au contexte socio-politique dans lequel il est appliqué. Toutefois, son implantation peut présenter un certain nombre de défis. Tout d'abord, la clientèle est hétérogène et malgré une certaine souplesse prévue dans l'application, il peut être difficile de définir un parcours pour certaines populations qui risquent de se retrouver constamment en situation d'échec par rapport aux profils de formation attendus. De plus, puisqu'il s'agit d'un programme imposant, l'analyse des caractéristiques et des besoins de la clientèle mériterait une attention toute particulière pour faire un choix entre les nombreux contenus proposés. Finalement, le corps professoral est composé de professeurs de français dont on ignore s'ils se sentent à l'aise pour aborder les contenus reliés à la connaissance de la société et jusqu'à quel point ils ont intégrés l'approche novatrice d'un programme, somme tout récent. Un support pédagogique rigoureux pour que les professeurs se sentent encouragés dans cette démarche s'imposerait donc. Or même si les orientations du programme ont fait l'objet d'un appui ferme des autorités du ministère lors de son adoption, il faudrait cerner jusqu'à quel point tous les efforts ont ensuite été consentis pour en faciliter la mise en œuvre et en évaluer les résultats.

Quels que soient les choix de régime de formation que le gouvernement du Québec se donne dans un avenir plus ou moins rapproché³, on ne peut concevoir une formation linguistique en dehors d'une formation à la citoyenneté. Cet impératif ne tient pas au fait que l'éducation à la citoyenneté a actuellement la cote, elle tient à la responsabilité qu'a le gouvernement d'agir de manière à ce que l'apport de nouveaux citoyens soit accueilli avec ouverture et que ces nouveaux citoyens développent comme l'ensemble des citoyens les compétences de base qui leur permettront d'assumer leurs responsabilités et de faire valoir leurs droits dans une perspective de respect et de développement de la communauté. C'est le souhait et le besoin exprimé par les nouveaux arrivants et c'est dans l'intérêt de la société d'y répondre. En ce sens l'apport du programme d'intégration linguistique du MRCI fournit une approche intégrée et concrète de la formation linguistique et citoyenne. C'est une approche exigeante mais elle mérite d'être considérée avec plus d'attention avant d'amorcer toute nouvelle démarche.

BIBLIOGRAPHIE

- Gouvernement du Québec, Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1989), *Francisation des immigrants, régime de formation et orientations du développement pédagogique*,
- Gouvernement du Québec, Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990), Direction générale des politiques et des programmes, *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*.
- Gouvernement du Québec, Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1994), *Programme général d'intégration linguistique*.
- Gouvernement du Québec, Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (1998), *Programme d'intégration sociolinguistique pour les populations immigrantes peu alphabétisées ou peu scolarisées*.
- Gouvernement du Québec, Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1993-1997), Direction des politiques et programmes d'intégration linguistique, *Québec atout*, collection pédagogique comprenant guides d'enseignement, manuel du stagiaire, cahier d'activités, cassettes audio et vidéo.
- Gouvernement du Québec, Conseil des relations interculturelles (1997), *Un Québec pour tous ses citoyens, les défis actuels d'une démocratie pluraliste*.
- Finkielkrout, Alain, « *Nous ne sommes plus des citoyens, mais des touristes* », L'EDJ du 28 novembre au 4 décembre 1996.

³ Ceux-ci font actuellement l'objet d'une remise en question, suite au dépôt en mars 1998 du rapport d'un comité d'experts externe (rapport Paradis du nom de son président) chargé de proposer une restructuration de l'offre des services de francisation.

ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET ADULTES NOUVEAUX ARRIVANTS : LA PERCEPTION DES INTERVENANTS QUÉBÉCOIS

Mylène Jacquet, doctorante

Université Paris XII Val- de-Marne

Marie Mc Andrew, professeure agrégée

Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Avril 2000

INTRODUCTION

Ce rapport intitulé "Éducation à la citoyenneté et adultes nouveaux arrivants : la perception des intervenants québécois" fait suite à un premier volet de recherche qui visait, d'une part, à identifier les éléments liés à l'éducation à la citoyenneté dans le programme de francisation des immigrants développé par le Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration (MRCI) et, d'autre part, à analyser quelles conceptions de la citoyenneté s'en dégagent. La seconde partie de cette étude, quant à elle, a été menée lors de l'année 1999 (de février à juin) et consistait à réaliser des entrevues semi-dirigées auprès de divers informateurs-clés (directeurs et conseillers pédagogiques de COFI, responsables d'ONG, enseignants de COFI et d'ONG) afin de cerner jusqu'à quel point les orientations du programme sont relayées et concrétisées sur le terrain.

Le document présente cinq chapitres. Dans le premier, on présentera les intervenants ainsi que les COFI et les ONG auxquels ils sont rattachés. Après avoir brièvement dressé leur portrait, on traitera, dans le second chapitre, de leur vision de ces institutions dans le domaine de la francisation et de la préparation à la citoyenneté. Le troisième chapitre, quant à lui, sera consacré à la connaissance et à la compréhension qu'ont les intervenants des éléments liés à l'éducation à la citoyenneté dans le cadre du programme d'intégration linguistique tandis que le quatrième traitera de la façon dont le programme est appliqué. On s'attardera sur les pratiques enseignantes et ce, pour chaque objectif s'intégrant dans l'éducation à la citoyenneté, à savoir l'objectif-outil «Connaissance du Québec», l'objectif relatif aux valeurs et l'objectif socio-affectif. Enfin, l'évaluation que font les répondants des défis liés à l'éducation à la citoyenneté dans le cadre du programme d'intégration linguistique ainsi que leur point de vue sur ce dernier et sur le matériel pédagogique qui l'accompagne seront exposés dans le cinquième et dernier chapitre. Finalement, en conclusion, on proposera quelques réflexions critiques sur le bilan qui semble se dégager de l'ensemble des données colligées dans cette étude.

1. PROFIL DES PERSONNES RESSOURCES ET PRÉSENTATION DES INSTITUTIONS

1.1 Contexte institutionnel de la recherche et méthodologie

Au total, deux centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI) et trois organismes non gouvernementaux (ONG)⁴ ont constitué le cadre institutionnel dans lequel s'est déroulée cette seconde étape de recherche. Celle-ci consistait à analyser les perceptions des diverses personnes ressource quand aux éléments liés à l'éducation à la citoyenneté dans le programme d'intégration linguistique. Des entretiens semi-directifs ont donc été réalisés au courant de l'année 1999 auprès de 33 intervenantes et intervenants (18 femmes et 15 hommes), comprenant des directeurs, des conseillères/conseillers pédagogiques et des enseignantes/enseignants de COFI ainsi que des responsables et des enseignantes/enseignants d'ONG. Ces entretiens ont parfois été individuels mais la plupart d'entre eux ont été collectifs, notamment avec les conseillères/conseillers pédagogiques et les enseignantes/enseignants⁵. Par ailleurs, il est important de mentionner que lors des entretiens de groupe, chacune des personnes présentes n'a pas nécessairement répondu à toutes les questions posées ou à tous les aspects des questions. En effet, les répondants s'étant expressément prononcés sur celles-ci se faisaient parfois les porte-parole de leurs collègues. Cependant, les points de vue divergents ont été mis en évidence quand une question ou un thème ne faisait pas l'unanimité. Les répondants ont été distingués en fonction de leur institution d'appartenance seulement quand cela était jugé pertinent. L'approche qui a été utilisée pour produire ce rapport est donc qualitative dans la mesure où il s'agissait de réaliser une analyse de contenu des entrevues semi-dirigées menés auprès de ces différents intervenants.

Les informations générales relatives aux établissements ou aux organismes et à leurs modalités d'organisation respectives ont été fournies par les responsables des institutions tandis que celles plus directement reliées au programme d'intégration linguistique et au matériel pédagogique «*Québec-Atout*» ont été données par les enseignants et les conseillers pédagogiques.

Parmi les gestionnaires, on compte un directeur et un conseiller pédagogique/responsable de COFI⁶ et cinq responsables d'ONG (dont trois font partie du même organisme⁷). Parmi les autres personnes-ressources, on compte également six conseillers pédagogiques et quatorze enseignants de COFI ainsi que six enseignants d'ONG.

⁴ Au cours de ce rapport, les COFI et les ONG seront respectivement désignées par les lettres **A**, **B** pour les COFI et **A**, **B** et **C** pour les ONG.

⁵ Pour assurer une lecture plus aisée du rapport, les intervenantes et intervenants seront par la suite désignés au masculin.

⁶ Ce conseiller pédagogique a, en effet, certaines responsabilités de direction.

⁷ Étaient présents le responsable général de l'organisme et deux responsables de secteurs.

Les conseillers pédagogiques travaillent en majorité à Montréal et dans le même COFI (quatre sur six). Seuls deux conseillers proviennent de COFI différents. L'un d'entre eux travaille dans l'ouest de l'île de Montréal et l'autre exerce ses fonctions dans la région de Montérégie.

Parmi les enseignants répondants, dix-huit travaillent à Montréal et deux dans l'ouest de l'île. Ils ont pour la majorité, une longue expérience professionnelle dans le domaine de l'éducation aux adultes avec la clientèle des nouveaux arrivants. En effet, la plupart des enseignants de COFI ont une vingtaine d'années d'expérience tandis que les professeurs plus récemment en fonction comptent déjà, en moyenne, une dizaine d'années de pratique. Les enseignants d'ONG ont également une expérience relativement longue qui varie de moins de cinq ans d'expérience pour les plus jeunes à une quinzaine ou vingtaine d'années pour les plus anciens.

1.2 Caractéristiques pédagogiques et climat général des COFI et des ONG

1.2.1 COFIA

Situé à Montréal, le COFI **A** réunit en son sein dix-neuf professeurs à temps complet, un conseiller pédagogique et environ trois cents étudiants pour les cours à temps plein (à savoir cinq jours par semaine, le matin de 8h45 à 13h00). En général, les professeurs enseignent depuis plus de vingt ans dans le domaine de la francisation. Parmi eux, certains ont également enseigné au niveau secondaire. S'ils viennent de différents horizons, ayant à leur acquis différents types de formations dans de multiples domaines, il n'en reste pas moins que tous en ont une de base en didactique et en enseignement.

Chaque année, ils bénéficient de dix jours de formation pendant lesquels ils sont informés de tous les développements en didactique du programme du ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration (MRCI). Le personnel enseignant est composé en majorité de francophones d'ethnicité canadienne française (15 enseignants sur 19).

En ce qui concerne la clientèle du COFI **A**, celle-ci est constituée d'environ 97 nationalités, de gens de tous les âges, qui sont, pour la plupart, scolarisés. Par ailleurs, les classes socioprofessionnelles supérieures sont surreprésentées. Le taux de scolarisation de la clientèle varie selon les années. Actuellement, seulement deux classes sur 19 sont sous scolarisées. En revanche, l'année passée 35 % de la clientèle l'étaient, ce qui constitue une proportion importante puisqu'en général, le COFI reçoit entre 20 et 25 % de gens peu scolarisés, les autres ayant poursuivi des études secondaires, collégiales ou universitaires. Du point de vue relationnel, les contacts entre les stagiaires sont jugés bons.

Par ailleurs, le climat général régnant dans l'institution est également considéré comme positif. Cette ambiance serait due, notamment, à une «forme d'intégration» existant depuis longtemps dans le COFI – la moitié des enseignants y travaillant depuis le début de leur carrière – ainsi qu'à la petite dimension du centre. Par ailleurs, la majorité du personnel n'a jamais été victime de redéploiements, de fermetures ou de changements d'affectation.

1.2.2 COFI B

Le COFI **B** est également situé à Montréal, dans un quartier où la population immigrante est importante. L'organisation des cours dans le COFI **B** est relativement similaire à celle du COFI **A**. Il y a 80 classes à temps plein. Les cours à temps complet ont lieu le matin et l'après-midi. Quatre-vingts professeurs sont à temps complet et on compte soixante classes à temps partiel qui sont composées d'anciens étudiants des COFI et de résidents arrivés au Québec depuis déjà quelques années⁸. Concernant l'origine ethnique du personnel enseignant, au moins 20 % des professeurs sont d'origine autre que canadienne française.

La clientèle est, quant à elle, composée quasiment de toutes les nationalités et toutes les professions seraient représentées. Environ 33 % des étudiants sont peu scolarisés tandis que les autres ont poursuivi des études secondaires ou collégiales.

Comme pour le COFI **A**, les relations entre les stagiaires sont jugées bonnes. En revanche, le climat ambiant est considéré comme tendu et détérioré. Ceci s'expliquerait, entre autres, par le vécu de plusieurs enseignants qui ont été confrontés à des changements et des fermetures. Depuis, la morosité se serait installée et les enseignants auraient des perspectives négatives face à l'avenir.

1.2.3 ONG A

Cet organisme de quartier interculturel et multiconfessionnel montréalais poursuit une mission d'intégration auprès des nouveaux arrivants et de défense de leurs droits. L'organisme accueille une population de réfugié(e)s et d'immigrant(e)s. Il offre divers services et propose des activités en réponse aux besoins exprimés par cette dernière. Il travaille en partenariat avec des institutions et des organismes de quartier.

Cinq secteurs d'interventions comprenant chacun des services composent l'organigramme de l'ONG A : le secteur établissement et intégration; le secteur formation et éducation (qui comprend la francisation), le secteur des services collectifs; le secteur défense des droits et le secteur partenariat local. Tous secteurs confondus, l'organisme compte 25 permanents (dont 12 sont à temps plein) et 200 bénévoles.

Concernant l'organisation des activités de francisation, neuf cours à temps partiel de différents niveaux (du niveau de débutant au français écrit) sont dispensés le matin et l'après-midi. Pour le moment, l'organisme n'est pas en mesure de répondre à la demande relative aux cours du soir.

Le personnel multi-ethnique réunit entre 12 et 15 enseignants par session pour donner des cours ou animer des ateliers de francisation. Des bénévoles participent également à ces activités de francisation. Concernant la composition ethnique du personnel, celui-ci comprend des personnes d'origine immigrante polonaises, bulgares, françaises ainsi que des personnes nées au Québec.

⁸ Il existe une différence fondamentale entre les cours à temps complet et à temps partiel dans ce COFI. À temps complet, les étudiants ont moins d'un an au Québec. À temps partiel, les étudiants sont arrivés au Québec depuis quatre ans. Ils complètent leur formation linguistique et travaillent déjà.

La clientèle, quant à elle, vient de près de quarante pays différents. Elle est constituée environ à 70 % de femmes dont 50 % se destinent au marché du travail. Parmi les stagiaires, 98 % vivent de l'aide sociale. La clientèle est majoritairement scolarisée et aspire à poursuivre des études ou à intégrer le marché du travail. Elle provient essentiellement de l'Europe de l'est (Ukraine, Russie, Roumanie), de l'Amérique latine (notamment du Chili), de l'Asie (Bangladesh, Pakistan, Inde, Sri Lanka, Afghanistan) et du Moyen Orient (Liban). Actuellement, le nombre d'étudiants s'élève à 150 à chacune des trois sessions annuelles. Si dans un premier temps, l'ONG A accueillait une clientèle estimée pauvre et peu scolarisée, la tendance a changé puisqu'elle est désormais scolarisée et professionnelle.

Les liens entre les stagiaires sont qualifiés de familiaux. Des amitiés se créent entre personnes n'appartenant pas à la même culture si bien que la seule langue de communication est le français. D'une manière générale, l'ambiance est jugée bonne. Il n'y aurait pas de problème interethnique entre les stagiaires.

Parmi les interventions visant à améliorer les relations interpersonnelles entre les stagiaires, un secteur inter-religieux a été ouvert. Le personnel de l'organisme est également concerné par cette mesure.

1.2.4 ONG B

L'ONG B est un organisme montréalais d'assistance aux réfugiés et aux immigrants juifs qui existe depuis plus de 70 ans. Des services d'accueil et d'adaptation sont offerts à la clientèle. Quatre cours de francisation sont également dispensés : un cours de 20 heures par semaine pour le niveau débutant, un de 9 heures pour le niveau intermédiaire, un de 6 heures pour le niveau avancé et un cours de 6 heures de français écrit. Les cours du soir sont réservés aux niveaux intermédiaire et avancé. Des activités de français complémentaires aux cours – tels que des ateliers de conversation – sont prises en charge par les bénévoles de l'ONG. Par ailleurs, un projet pilote vient d'être mis sur pieds par l'organisme : il s'agit de l'ouverture d'une classe d'orientation pour tous les nouveaux arrivants et les personnes attendant de pouvoir s'inscrire au COFI⁹. Pour répondre à la demande de la clientèle, des cours d'anglais sont également proposés.

Actuellement, l'ONG compte deux professeurs pour les quatre cours de francisation dispensés. Les enseignants en fonction sont de religion juive, mais leur origine n'a pas été précisée. Cependant, selon la responsable, le judaïsme n'est pas un critère de sélection du personnel.

Concernant la clientèle de l'ONG, elle serait moins homogène que par le passé. Elle provient de partout dans le monde, et depuis environ huit ans, elle est originaire surtout de l'ex-URSS et donc de républiques très différentes. De plus, cette population n'est pas nécessairement pratiquante et on y compte de nombreux mariages mixtes, si bien que les cours de francisation sont de plus en plus fréquentés par des personnes d'autres confessions religieuses. La clientèle

⁹ La plupart des immigrants vont au COFI et viennent parallèlement aux cours dispensés par l'ONG.

est très scolarisée et professionnelle. Selon la responsable, 99 % de celle-ci aurait un niveau universitaire.

Environ mille sept cents personnes auraient recours aux services de l'organisme dont 80 suivraient les cours de francisation. Le climat général dans les cours est jugé bon. L'entraide entre stagiaires serait importante, notamment dans le cours du matin destiné aux débutants.

1.2.5 ONG C

L'ONG **C** est un organisme situé à l'ouest de l'île de Montréal. Il regroupe quatre secteurs d'intervention : le secteur francisation, le secteur emploi (qui est le plus important), la formation professionnelle et le soutien psychosocial aux familles immigrantes. Différents projets sont menés au sein de chaque pôle. Ils s'élaborent en fonction des besoins exprimés par la clientèle. Depuis deux ans, l'ONG **C** travaille sur un projet combiné francisation/employabilité, destiné aux personnes arrivées au Québec il y a trois ans et moins.

Concernant les cours de francisation, l'ONG accueille des groupes de niveau débutant, intermédiaire et avancé. Vingt heures d'enseignement sont dispensées. Les cours pour débutants ont lieu le matin tandis que les cours pour les niveaux intermédiaire et avancé ont lieu le soir.

L'organisme compte 12 permanents, six professeurs délégués par le MRCI et entre 10 et 14 bénévoles. Le personnel est pluriethnique et provient du Liban, d'Algérie, du Maroc, du Kosovo, du Brésil et du Canada.

L'ONG accueille environ 1 000 immigrants par année. Le secteur francisation regroupe à lui seul 600 personnes, dont une majorité de femmes (environ 63,5 %). Environ 80 % de la clientèle des nouveaux arrivants est en dessous du revenu moyen. Les relations entre les stagiaires de l'établissement sont jugées excellentes.

1.3 Interventions institutionnelles concernant l'éducation à la citoyenneté

1.3.1 Informations relatives aux droits et responsabilités des stagiaires

D'une manière générale, des informations relatives aux droits et responsabilités des stagiaires sont fournies tant dans les COFI que dans les ONG.

Pour ce qui est des COFI **A** et **B**, en plus du programme d'intégration linguistique qui traite de ces aspects, des sessions sont organisées. On informe les stagiaires sur leurs droits et leurs responsabilités en tant que citoyen, sur le droit du travail et sur les comportements sociaux. La vie de l'institution et celle de la société font partie de l'enseignement. Par exemple, lors de la période de déclaration des impôts, des personnes bénévoles sont venues aider les étudiants à remplir leurs formulaires destinés à cet effet. Des informations par le biais d'affiches ont été données avisant les étudiants de l'obligation de remplir une déclaration d'impôts.

Dans l'ONG **A**, la défense des droits est un élément inhérent à la mission de l'organisme. Une grande partie des activités organisées par le secteur Accueil-Établissement s'inscrit dans le

cadre de l'éducation à la citoyenneté. Par exemple, connaître les valeurs démocratiques de la société québécoise constitue un objectif important dans la mesure où beaucoup de personnes viennent de pays où le concept même de démocratie n'existe pas, si bien qu'elles ne connaissent pas la participation politique telle qu'elle se conçoit et se vit au Canada.

Les ONG **B** et **C** tiennent également un rôle d'information important auprès de leur clientèle. Tout comme dans les COFI et l'ONG **A**, les informations relatives au droit du travail, au logement, aux recours envisageables lors de problèmes, aux organismes ressources sont automatiquement données aux immigrants.

Code de vie

Dans les COFI **A** et **B**, le «Guide de l'étudiant» constitue un code de vie. Il contient un contrat d'apprentissage et explique tous les règlements du COFI ainsi que les droits et responsabilités du stagiaire. Ce code de vie rappelle le contrat moral de l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration du Gouvernement du Québec (1990), les notions clés référant à la société pluraliste, démocratique, au respect de l'égalité, à la langue française et au développement des responsabilités de chacun. Ensuite, les droits et les devoirs à l'égard du COFI sont mentionnés. Les règles de la hiérarchie sont exposées et tout le personnel est identifié. Les étudiants sont informés de la mission d'aide du COFI et ils sont incités à demander les services auxquels ils ont droit. L'outil donné aux étudiants est rendu pédagogique. Des petits tests y sont inclus de manière à savoir s'il fonctionne bien. Un calendrier indiquant les congés fériés ainsi qu'un cahier de notes le complètent.

Dans l'ONG **A** ainsi que dans la **B** et la **C**, le code de vie n'existe pas en tant que tel. Cependant, dans l'ONG **C**, un contrat moral s'établit entre les participants/usagers et l'organisme. Les participants doivent s'engager moralement à respecter le règlement interne, qui leur est expliqué dès leur arrivée. Les «règles du jeu» sont rendues explicites et doivent être respectées sous peine d'exclusion. Si le règlement peut paraître strict, des mesures ont toutefois été prises pour satisfaire la clientèle (comme par exemple les aménagements des horaires spéciaux pour aller chercher les enfants à l'école). Comme l'objectif principal que se fixe l'organisme est l'accès à l'emploi, tout ce qui peut nuire à celui-ci est écarté, voire sanctionné, telle que l'absence de ponctualité.

1.3.2 Soutien à la participation des stagiaires

Tant dans le COFI **A** que le COFI **B**, la vie socioculturelle de l'établissement prépare les stagiaires à la participation : des sessions d'information sont organisées, de même que des sorties et des événements spéciaux et ponctuels. On souligne, par exemple, la journée internationale de la femme, la journée des travailleurs, la semaine de la citoyenneté, les congés de Noël et les traditions, la fête nationale. Le calendrier fait partie de l'enseignement.

Au COFI **B** existe un comité étudiants dont le rôle consiste notamment à organiser des activités sociales. Plus précisément, il s'agit d'activités d'introduction à la vie sociale à travers leur cours de français. Cependant, un projet de plus grande envergure a été mis en place. Des maquettes concernant le code de vie ont été réalisées par les étudiants avec l'aide des professeurs. Elles

reprennent certains éléments de la Charte des droits et des libertés. Des affiches ont alors été faites et installées dans les classes. Le comité de stagiaires ne s'occuperait donc pas uniquement des activités sociales. Les étudiants seraient incités à formuler des doléances sur le plan de la gestion quotidienne de l'établissement.

Concernant l'organisation du comité, celui-ci est constitué d'un groupe d'étudiants président de leur classe (un président par classe est élu selon le processus démocratique) et d'un chef de comité. Le comité se réunit une fois par semaine. Les étudiants élus sont, en général, un peu plus avancés dans leur scolarité ou parlent déjà relativement bien français. Mais il peut y avoir des exceptions, en ce sens qu'une personne ne parlant pas encore très bien le français peut quand même être élue. Pour le responsable, il est essentiel d'expliquer dans la langue maternelle des nouveaux arrivants le fonctionnement démocratique. Par la suite, le professeur se charge de leur expliquer la façon dont se déroule l'élection du président de classe.

Le comité étudiant fonctionne avec la contribution de professeurs libérés de leur cours qui aident les stagiaires à concrétiser leurs projets. Par exemple, les étudiants produisent un journal et choisissent les thèmes qui vont faire l'objet d'articles. Le journal est considéré comme un moyen pour les étudiants d'exercer le français.

L'éducation à la démocratie et à la responsabilisation personnelle passe aussi par le choix des étudiants de participer aux sorties. Ils doivent, en effet, signer une feuille sur laquelle il font part de leur acceptation ou de leur refus. Les stagiaires sont incités à s'exprimer en tant que personne individuelle, un peu comme citoyen.

Selon le responsable des COFI **A** et **B**, il y a quelque temps, il était plus facile de mettre en place des projets ou des activités visant la participation des stagiaires parce que les moyens étaient plus conséquents. Il est d'avis que les sorties sont bénéfiques aux stagiaires car ils apprennent beaucoup, notamment sur les codes comportementaux.

Parmi les activités organisées par les COFI **A** et **B**, le responsable mentionne la semaine québécoise de la citoyenneté, qui portait, l'année passée sur le thème «*Qu'est-ce qu'être Québécois*». Ces initiatives nécessiteraient beaucoup d'investissement et d'énergie pour être mises en place.

Selon un des responsables de l'ONG **A**, les stagiaires ne connaissent pas toujours la participation politique et sociale telle qu'elle se conçoit et se vit au Canada. Les étudiants sont donc amenés à participer progressivement, notamment par le biais d'activités de communication orale portant sur des faits d'actualité et sur la culture québécoise. L'implication des stagiaires dans les activités collectives organisées par l'organisme (par exemple, l'implication dans la cuisine collective ou encore l'implication bénévole des étudiants dans différentes activités reliées à la francisation) susciterait une participation progressive dans la vie de quartier.

Par ailleurs, au sein du secteur de francisation de cette même ONG (en partenariat avec le secteur Accueil-Établissement) un comité de stagiaires a été mis en place dans le but de rompre avec l'isolement des étudiants et de prendre connaissance de leurs besoins ainsi que de leurs envies. L'objectif visé par la mise en place de ce comité consiste à les inciter à faire des propositions et à organiser une entraide entre étudiants, de façon à ce que les plus forts en

français puissent aider les plus faibles. Il est composé d'un représentant élu selon les règles démocratiques, d'une conseillère, d'un enseignant et de représentants du secteur Accueil-Établissement. Il n'a pas de rôle décisionnel mais plutôt organisationnel. Il prend part à la mise en place d'activités socioculturelles collectives. Tous les quinze jours, le comité se réunit. Lors de fêtes ou d'activités collectives, on demande aux membres du comité de participer à différentes tâches. Selon le responsable du secteur de francisation, le comité de stagiaires est un bon moyen de développer chez les stagiaires le sentiment d'appartenance.

Le COFI **A** ainsi que les ONG **B** et **C** n'ont pas de comité de stagiaires.

Dans l'ONG **B**, l'initiation à la vie démocratique des stagiaires dépend du professeur de français. Toutefois, au niveau de l'organisme, il est question de mettre en place un «programme de groupe» visant à développer les services collectifs. Les bénéficiaires des services de l'ONG de même que les bénévoles seraient alors impliqués dans ce projet. La question de l'initiation à la vie démocratique est donc à l'ordre du jour.

Au sein de l'ONG **C**, des délégués de classe sont désignés. Ils sont chargés de parler des problèmes de «routine», des questions matérielles et doivent faire part aux intervenants ou à la direction des besoins particuliers des stagiaires de leur classe. Lors des conférences, les délégués prennent part à l'organisation, participent à la conférence et se font les porte-parole de la classe qu'ils représentent. Ils sont sensibilisés à la bonne marche de l'organisme. Ils ont donc un rôle de médiation entre la direction, les intervenants et la classe. Il n'existe pas de comité de stagiaires.

Par ailleurs, dans l'ONG **C**, comme dans les autres milieux, des conférences sont organisées afin de mieux informer la population immigrante quant aux différents aspects de la vie quotidienne (législation sociale, milieu scolaire, CLSC...). L'agenda des activités est établi à la fin de chaque session pour la session suivante et les personnes ressources sont choisies en fonction des sujets. Ces conférences sont hebdomadaires et se déroulent en français. Une traduction en anglais est néanmoins donnée si nécessaire.

Des activités dites d'«intégration» sont également mises en place. Pour certaines d'entre elles, l'ONG **C** a recours à des intervenants de différentes organisations. À titre d'exemple, voici quelques-unes qui apparaissent dans le rapport d'activités 1997/1998. Les structures politiques, les tests pour l'obtention de la citoyenneté canadienne, rallye-découverte du quartier, bureau des élections et système électoral, le CLSC et les méthodes contraceptives, la Commission Canadienne des Droits de la Personne et les droits de la personne, le logement et les droits des locataires et des propriétaires, le CLSC et les services offerts, le collectif des femmes immigrantes, apprivoiser le Québec, le racisme.

Des «ateliers-parents» sont également organisés. Ils sont destinés à regrouper des parents intéressés à partager leurs expériences, à réfléchir sur les divers problèmes auxquels ils doivent faire face au sein de leur famille (modification de leur statut et rôle de parents, les valeurs de la société d'accueil...). Le principal objectif visé par ces ateliers consiste à leur apporter des outils de réflexion et à briser leur isolement. Les personnes sont réunies en petits groupes de cinq à huit personnes, et travaillent sur des sujets déterminés par chaque groupe.

D'autres activités occasionnelles sont mises en place afin que l'organisme et les stagiaires participent à divers événements locaux ou reliés à la vie socioculturelle de la société d'accueil (Fête de Noël, Fête de la St Jean, Semaine québécoise de la citoyenneté...). Un journal avait aussi été créé. Les participants y rédigeaient des articles mais par manque de financement, seuls deux numéros ont été édités.

D'une manière générale, le service personnalisé offert par l'organisme, l'approche globale caractéristique du réseau communautaire et la responsabilisation des stagiaires contribueraient à susciter la participation. Le responsable mentionne également que les anciens stagiaires de l'organisme viennent parfois offrir leurs services pour accompagner les nouveaux arrivants.

1.3.3 Perceptions relatives à la participation des stagiaires

Que ce soit dans les COFI ou les ONG, les perceptions des responsables relatives à la participation des stagiaires sont positives. En effet, la participation dans les COFI **A** et **B** est jugée bonne et le responsable pense qu'il n'y a pas de différence entre les deux institutions.

Pour les responsables de l'ONG **A**, la participation varierait selon le type d'activité. Par exemple, si pour la journée internationale de la femme la participation a été importante, elle a, en revanche, été moindre pour une sortie organisée autour des «sports d'hiver». Une désertion des stagiaires Sri Lankais est prévisible à cause de ce type d'activité qui attirera plus les stagiaires européens et sud-américains.

Le responsable de l'ONG **B** juge également bonne la participation des stagiaires. Ces derniers, par le biais des cours de français ont l'occasion de participer à de multiples activités. Aussi des «groupes focus» ont-ils été créés pour identifier les besoins de la clientèle. Si les besoins sont pris en compte, les stagiaires seront alors plus en mesure de pouvoir participer. Le counselling individuel vise, entre autres, à susciter cette participation. Les stagiaires sont également encouragés à prendre part aux activités communautaires.

De même que les autres responsables qui se sont exprimés, celui de l'ONG **C** estime que la participation des stagiaires est excellente.

1.3.4 Interventions visant le développement du sentiment d'appartenance à l'institution et à la société

Le responsable des COFI **A** et **B** pense que, d'une manière générale, les enseignants font valoir que tous les étudiants sont Québécois parce qu'ils habitent au Québec. Le discours rassembleur des professeurs permettrait aux immigrants de mieux accepter la diversité culturelle de la classe dans laquelle ils se trouvent. Par ailleurs, les enseignants aviseraient les étudiants des règles de fonctionnement du COFI mais aussi de la société, notamment en insistant sur l'objectif de préparation à la vie dans une communauté où la langue officielle est le français. Pour le responsable, le sentiment d'appartenance se développe plus par les contacts que par une idéologie. En fait, le travail sur le développement du sentiment d'appartenance des stagiaires à la société consisterait à planter un graine et à accepter de ne pas voir l'arbre.

Concernant la prise en compte des attitudes des stagiaires vis-à-vis de leur apprentissage de la langue française, dans les COFI **A** et **B**, il n'y aurait pas réellement de mesures développées pour agir à cet égard. Toutefois, des activités autour de la «Semaine de français» seraient organisées dans les COFI. Le responsable des COFI **A** et **B** et le conseiller pédagogique/responsable du COFI **A** pensent qu'il est nécessaire de mettre en place, parallèlement aux cours de francisation, un programme culturel et de multiplier les occasions de parler français en exploitant différents canaux, tel Internet.

Pour le responsable de l'ONG **B**, les sessions d'information destinées à l'ensemble de la clientèle vont dans le sens du développement du sentiment d'appartenance à la société québécoise. Selon lui, les différentes sorties organisées à Montréal, à Québec, etc., contribueraient également à réaliser cet objectif.

Un responsable de l'ONG **A**, quant à lui, est plutôt d'avis que le sentiment d'appartenance chez les stagiaires se développe par la prise en compte de leurs besoins immédiats et de la nécessité de rompre avec leur isolement.

La qualité relationnelle entre l'enseignant et le stagiaire de même que l'ambiance familiale régnant au sein de l'organisme y contribueraient également. Ces propos rejoignent en partie ceux du responsable de l'ONG **C** qui considère que son organisme appartient aux stagiaires. Il est d'avis, tout comme le responsable précédent, que l'esprit familial, le service direct et personnalisé permettent aux participants de développer un sentiment d'appartenance à l'ONG.

1.3.5 Prise en compte de la diversité

Selon le responsable des COFI **A** et **B**, à chaque fois qu'un groupe de stagiaires vit des événements en rapport avec sa culture, ceux-ci sont ressentis dans le COFI. Par exemple, lors du Ramadan, les stagiaires de religion musulmane demandent des permissions spéciales pour ne pas assister au cours. On leur répond alors que le COFI est une institution publique et que la religion relève de la sphère privée. Par conséquent, les fêtes religieuses ne sont pas reconnues et il n'y a pas de permissions spéciales qui sont accordées pour cette raison. La prise en compte de la diversité culturelle est donc gérée au cas par cas pour éviter les désertions d'étudiants pendant les fêtes religieuses de leur communauté d'appartenance. Concernant les pénalités pour les absences, une coupure d'allocations peut être occasionnée selon le retard (quatre périodes d'absence). Mais, comme le souligne le responsable, les étudiants très intégrés à la société québécoise inscrivent sur le permis d'absence qu'ils étaient malades et échappent ainsi à la sanction. L'absentéisme dû à des fêtes religieuses constituerait un véritable problème à gérer.

De manière générale, il n'y aurait pas de politique d'ensemble ou de mesures concernant la prise en compte de la diversité. Il arrive que les Imams ou des chefs religieux soient contactés, mais cette approche est très rare. En fait, les stagiaires sont surtout responsabilisés et informés de leurs droits et obligations. Le conseiller pédagogique/responsable du COFI **A** pense qu'il y avait plus de problèmes dans la gestion de la diversité du temps où il n'y avait qu'un seul horaire. Aujourd'hui avec la mise en place de cours à différentes plages horaires, le problème est moindre.

Pour les responsables de l'ONG **A**, les accommodements ainsi que les prescriptions religieuses sont gérés au cas par cas.

Le responsable de l'ONG **B**, quant à lui, réfère au *judeïca* (études juives) qui est intégré dans le programme du cours de francisation mais qui ne constitue pas une obligation pour une personne non juive qui ne souhaiterait pas le suivre. Par ailleurs, au sein de la communauté juive et au sein de l'ONG, chacun vivrait son judaïsme d'une manière différente. Ceci dit, pour le répondant, trop peu d'activités sont mises en place pour initier la clientèle à la diversité culturelle et pour lutter contre les préjugés et les tensions raciales.

Selon le responsable de l'ONG **C**, l'organisme s'accommode à la réalité locale en référence à la culture de la société d'accueil. Les cours et les activités sont organisés de façon à coïncider avec les semaines pédagogiques. L'organisme ne négocie pas d'accommodements dans la mesure où des aménagements d'horaires ont été mis en place pour satisfaire le maximum de personnes.

Par ailleurs, avec la collaboration des enseignants, certains stagiaires (de niveau intermédiaire ou avancé) élaborent des exposés sur leur pays (la géographie, la culture...). Des discussions sont également organisées sur des thèmes spécifiques. Comme le souligne le responsable, ce type d'activités peut être sujet à certaines dérives dans la mesure où les thèmes abordés sont parfois épineux. Enfin, lors du dernier cours de francisation, traditionnellement, chacun amène un mets de son pays.

1.3.6 Interventions visant l'autonomie et la responsabilité des stagiaires face à leurs apprentissages

Les deux COFI prennent des initiatives pour favoriser l'autonomie et la responsabilité des stagiaires face à leurs apprentissages. Selon la volonté du MRCl, ces initiatives se réalisent en dehors des classes de façon à intégrer les étudiants au-delà de celles-ci.

Selon le conseiller pédagogique/responsable du COFI **A**, des formations destinées aux enseignants ont été dispensées à ce sujet où il a notamment été question des stratégies d'apprentissage. Par ailleurs, du point de vue de l'organisation des COFI **A** et **B**, un service de prêt matériel (cassettes, livres) est à la disposition des étudiants. Des classes de conversation sont également mises en place où un professeur suit les stagiaires individuellement et intervient à leur demande (cette initiative a été proposée par les enseignants).

Selon le responsable des COFI **A** et **B**, l'année passée, 30 % des étudiants étaient engagés dans ce type d'activités et ils reviennent l'année suivante. Cette initiative serait donc un succès. Un projet de courrier électronique a également été mis sur pied.

La question n'a pas été abordée avec les autres répondants.

1.3.7 Vie sociale et culturelle dans le COFI ou l'ONG

Dans les COFI **A** et **B**, le lien social et culturel s'établit notamment par le biais de l'information. Des accords sont également convenus entre les COFI et quelques partenaires, notamment la

police de quartier, les pompiers ainsi que les maisons de la culture. Compte tenu que le COFI **B** est relativement récent, des liens ont essentiellement été tissés avec une bibliothèque disposant de livres écrits dans plusieurs langues. Comme le COFI **A**, le COFI **B** a également un programme culturel. D'une manière générale, le directeur a constaté que les deux COFI ont eu un impact sur la vie de quartier, favorisant ainsi l'économie locale. Les professeurs font, par ailleurs, visiter la ville aux stagiaires. Chaque enseignant dispose du guide culturel de la ville de Montréal et les étudiants choisissent ce qu'ils veulent faire.

Pour ce qui est de l'ONG **A**, la circulation de l'information est jugée très bonne par les responsables. La vie culturelle est considérée comme étant indissociable des cours de français, d'où l'importance qui lui est allouée dans le but de faire connaître aux stagiaires la société québécoise, mais également sa culture. Certaines fêtes communément partagées au Québec ou au Canada sont expliquées aux stagiaires et éventuellement célébrées. L'organisme prend également part aux fêtes de quartier et organise beaucoup de sorties dans les musées de Montréal. Des sessions d'information sont mises en place (par exemple, information des parents quant au système scolaire du Québec) et les affichages concernant la vie culturelle sont nombreux.

Le fonctionnement de l'ONG **B** quant à la prise en compte de la vie sociale et culturelle diffère un peu des ONG **A** et **C**, ciblant une communauté culturelle en particulier, en l'occurrence, la communauté juive, même si des personnes non juives peuvent également y avoir recours. Ainsi, le volet culturel du cours de francisation est également largement centré sur la communauté d'accueil mais une heure d'enseignement est consacrée aux études juives (*judeïca*). La culture, l'histoire et la religion juives sont alors abordées. Ceci dit, cet enseignement ne constitue pas une obligation pour une personne non juive qui ne souhaiterait pas le suivre. On y traite des fêtes, des mets traditionnels, de la philosophie et des penseurs juifs de même que du mysticisme juif. Le cours est théorique. Comme le pense le répondant, l'identité juive et québécoise ne sont pas contradictoires.

Par ailleurs, une fois par semaine (deux heures), des séances d'informations destinées à l'ensemble de la clientèle sont également organisées sur la vie au Québec, la culture et les fêtes. Les sessions d'information se donnent en français en présence d'un/e interprète et leur contenu est bâti en concertation avec les immigrants à partir de leurs centres d'intérêts et de leurs questionnements. En général, ces derniers portent dans les premiers temps sur des aspects très pratiques comme les services; le «*parenting*» (rôle des parents), l'école, la loi scolaire, etc. Les contenus des séances d'informations sont élaborés en fonction des caractéristiques de la clientèle. Ainsi les types de sujets qui viennent d'être mentionnés s'adressent davantage à un public de jeunes parents. La mise en place de discussions dirigées et orientées par l'enseignant permet, par la suite, de dépasser le premier stade pragmatique et d'approfondir certains sujets qui peuvent faire surgir d'autres préoccupations voire d'autres intérêts. Par ailleurs, à la demande des étudiants, une session d'information portant sur la situation politique du Québec est mise en place. La politique rejoint, en effet, les intérêts de la clientèle. Pour le responsable, le choix des animateurs qui se chargent de cette activité est important, dans la mesure où l'enseignement doit être le moins «partisan» possible. Le cours est donné essentiellement dans une perspective historique. Comme le responsable de l'ONG **A**,

pour le responsable de l'ONG **B**, l'apprentissage d'une langue ne peut être séparé d'un enseignement de la culture.

La vie culturelle serait largement prise en considération. Parmi la clientèle, beaucoup sont artistes et certains écrivent des poèmes ou des vers sur la vie au Québec. Par ailleurs, comme le mentionne le responsable, pendant la dernière session d'automne, une grande carte sur la vie au Canada a été élaborée par des étudiants. De nombreuses sorties sont organisées en région et les stagiaires sont souvent invités à participer aux activités communautaires. Ils reçoivent régulièrement des invitations pour aller dans les bibliothèques, les centres sportifs et les centres culturels. Les informations concernent aussi bien les activités culturelles et sociales de la communauté juive que les événements se déroulant dans le quartier ou la ville (dans les maisons de la culture, les bibliothèques, etc.). Par le biais du cours de français, les stagiaires ont également l'occasion de faire le tour des musées de la ville et bénéficient parfois de billets pour participer à différents types de sorties (cirque, rencontre avec des écrivains canadiens, etc.).

L'ONG **C** a également un programme socioculturel. Par exemple, des excursions sont régulièrement organisées (Sherbrooke, St Jérôme, île St Hélène...), de même que des visites dans les bibliothèques et les centres culturels. L'organisme fait appel à des intervenants qui montent parfois des pièces de théâtre et régulièrement, des séances de projection de films sont mises en place (le dernier film projeté s'intitulait «*À la découverte du Québec*»). Les stagiaires sont par ailleurs informés des différents événements relatifs aux émissions de télévision et aux films.

Comme le disent les responsables des ONG **B** et **C**, la curiosité des immigrants à l'égard de leur société d'accueil est plus ou moins grande selon la phase qu'ils traversent dans leur processus d'intégration.

1.3.8 Formation du personnel au programme d'intégration linguistique des COFI

Selon les conseillers pédagogiques, même avant l'instauration du programme, une dizaine de jours de formation était prévue annuellement. À cette époque, les formations portaient davantage sur la connaissance des autres cultures (caractéristiques des divers groupes immigrants/codes culturels) et très peu vers la culture et la société québécoise. Bien que l'Énoncé de politique et l'adoption du nouveau programme aient recentré quelque peu les intérêts vers ce second enjeu, la connaissance des autres cultures demeure encore aujourd'hui un thème très apprécié. Comme le souligne un des conseillers, l'aspect connaissance des autres cultures va la plupart du temps de pair avec la connaissance de la culture québécoise. De ce point de vue, il semblerait qu'à peu près l'ensemble des professeurs de COFI ont suivi une formation sur les autres cultures même si elle n'était pas obligatoire. Ils souhaitaient mieux connaître les valeurs des autres cultures, mieux connaître leur façon d'être afin de faire le lien avec la culture québécoise. Les problèmes internationaux influeraient également sur la demande en formation des enseignants. Par exemple, à l'heure actuelle, les enseignants demandent d'avoir de l'information sur les Kosovars.

Depuis la mise en place du nouveau programme, un programme de formation obligatoire a été instauré. Selon le responsable des COFI **A** et **B**, les formations données à date portent sur tous

les aspects du programme, notamment la connaissance des autres ethnies, la connaissance du Québec et la gestion de la diversité, même si la question des valeurs n'a pas été abordée spécifiquement. Selon un conseiller pédagogique, la question qui se pose est «comment enseigner cet aspect du programme» et le consensus est difficile à atteindre à cet égard. Par ailleurs, du point de vue linguistique, il est rare qu'une formation soit organisée, les enseignants en ayant déjà une très bonne en didactique des langues ou en études françaises. Le perfectionnement est plutôt centré sur les méthodes d'enseignement, sur la didactique et la gestion de classe. Des ateliers moins formels entre collègues où ces problèmes sont abordés sont aussi mis en place.

Les demandes spécifiques des enseignants en matière de formation seraient généralement axées sur la dimension «information», notamment sur l'objectif «Connaissance du Québec», qui exige beaucoup de temps de préparation des professeurs (on a, par exemple, organisé une journée pédagogique complète sur l'histoire du Québec). C'est également le cas en ce qui concerne les valeurs où les enseignants demandent davantage des informations factuelles (droits et libertés, extension et limites de certaines législations) plutôt qu'une formation approfondie sur les nuances du programme (valeurs contraignantes juridiquement, valeurs consensuelles, valeurs en émergence).

Si un étudiant est confronté à un conflit de valeur ou à un problème juridique que le professeur ne parvient pas à régler, celui-ci en fait part au conseiller pédagogique. Cependant, ce type de situation est rare. Pour un des conseillers, l'absence de demande de formation sur cet enjeu reflète le fait que l'on ne s'interroge pas sur les valeurs que l'on est prêt à défendre, celles auxquelles on adhère et on croit.

Les enseignants des ONG **A**, **B** et **C** rémunérés sur la subvention du Programme d'Aide à la Francisation des Immigrants (PAFI)¹⁰ ont également été formés au programme d'intégration linguistique lors de sessions organisées à cet effet par le MRCl. Sinon, les autres enseignants des ONG ne recevraient pas de formation particulière, si ce n'est le recyclage en français langue seconde que plusieurs reçoivent au sein d'institutions universitaires ou d'organismes professionnels.

2. CONCEPTION DE LA MISSION DES COFI OU DES ONG DANS LE DOMAINE DE LA FRANCISATION ET DE LA PRÉPARATION À LA CITOYENNETÉ

2.1 Conception de la mission des COFI/ONG en matière de francisation

Pour le responsable des COFI **A** et **B**, la mission officielle que doit relever un COFI consiste, d'une part, à franciser les immigrants et, d'autre part, à les intégrer à la société d'accueil. Plus précisément, cette mission a pour but de contribuer à leur première intégration dans la société

¹⁰ Le Programme d'Aide à la Francisation des Immigrants (PAFI) est une subvention accordée aux ONG par le MRCl, essentiellement ciblée sur la clientèle des femmes immigrantes.

québécoise – c'est-à-dire dans le quartier, dans le voisinage et dans les lieux de travail. Cette première étape leur permettra par la suite de participer à la vie active. D'ailleurs, lors de la journée d'accueil au COFI, on dit aux stagiaires qu'on les prépare à devenir des citoyens à part entière de leur nouvelle société et à participer pleinement au sein de celle-ci. Ces principes directeurs se retrouvent dans le programme d'intégration linguistique et dans le «guide de l'étudiant».

Les responsables d'ONG **A**, **B** et **C** quant à eux, s'accordent à penser que la force du réseau communautaire réside dans l'accompagnement des personnes, dans le sentiment d'appartenance à l'organisme qui se développe chez elles – notamment grâce à la qualité relationnelle qu'entretiennent les intervenants et les enseignants avec la clientèle et à l'esprit familial qui règne dans ces ONG –, dans l'offre de services adaptée aux besoins de la clientèle et par conséquent, dans sa flexibilité. Comme le souligne le responsable de l'ONG **B**, les professeurs peuvent alors ajuster le contenu d'enseignement en fonction des centres d'intérêt des stagiaires et adopter des stratégies adéquates. Pour le responsable de l'ONG **C**, les COFI, les commissions scolaires et le réseau communautaire sont des partenaires complémentaires en matière de francisation.

Du côté des intervenants, les conseillers pédagogiques de COFI pensent, comme le responsable des COFI **A** et **B**, que le mot-clé correspondant à la mission de leur institution est l'intégration pratique et quotidienne, dans la mesure où les stagiaires sont amenés à fonctionner le plus rapidement possible en français au Québec. L'intégration serait omniprésente dans tout ce que font les enseignants et deviendrait pour eux en quelque sorte, une seconde nature, une façon d'enseigner et une approche. La démocratie et la citoyenneté seraient, par ailleurs, des notions abordées dans les cours de francisation. Ainsi, depuis que le programme d'intégration linguistique a été instauré et établi, un changement sur le plan de l'enseignement et de la pédagogie aurait été observé.

Les propos de ces conseillers pédagogiques rejoignent ceux de cinq enseignants de COFI, dont un pense que le travail réalisé par les professeurs dans les COFI est vraiment différent de celui qu'ils effectuent dans les commissions scolaires où la mission d'intégration ne serait pas une priorité. Ainsi, selon lui, dans les commissions scolaires, le savoir serait davantage centré sur la langue, son fonctionnement, en d'autres termes, le savoir dire alors que dans les COFI, le savoir faire est au premier plan.

Pour un autre enseignant de COFI, la caractéristique de l'institution réside dans le fait qu'il réunit en son sein différentes nationalités. Il pense que la force d'un milieu d'intégration comme celui du COFI se trouve justement dans la diversité des origines ethniques, qui obligent les gens, non pas à se confronter mais à apprendre à se respecter les uns et les autres. Les conflits entre étudiants sont, en effet, globalement évités et la diversité tendrait à être perçue comme une ressource pédagogique.

D'une manière générale, les enseignants d'ONG sont également d'avis que la mission des organismes consiste à intégrer les immigrants à la collectivité d'accueil. Cependant, cette mission se vivrait différemment dans les COFI ou les commissions scolaires. En effet, l'ONG se conçoit davantage comme une famille. Contrairement aux grands établissements où les

relations sont considérées comme impersonnelles, dans le réseau communautaire, les immigrants seraient en contact avec des personnes ressources auxquelles elles peuvent se référer en cas de problème. L'ONG serait ainsi plus proche des attentes et des besoins du public que les COFI. Les immigrants sont guidés individuellement. On les aide à effectuer leurs démarches, notamment en ayant recours à un interprète. Par conséquent, les immigrants se sentiraient plus à l'aise. Notons toutefois que le système d'interprète existe également dans les COFI.

2.2 Contribution du programme d'intégration linguistique à la réalisation de la mission des COFI/ONG

Selon les responsables des COFI **A** et **B** et les conseillers pédagogiques, le programme d'intégration linguistique a permis de préciser la direction de l'enseignement et la pédagogie. Si depuis de nombreuses années existaient dans les COFI diverses façons de faire et de nombreuses pratiques d'enseignement qui s'inscrivaient dans la lignée et dans l'esprit du programme, il n'empêche que ce dernier a permis de nommer de façon très précise ce qui était fait, de renforcer ces pratiques et de formuler des objectifs clairs. Par ailleurs, le programme d'intégration linguistique serait bien intégré dans le corps professoral.

Comme le souligne un des conseillers, ce ne sont pas les professeurs qui ont dû se plier au programme, mais bien le programme qui a été conçu en fonction de ce que les professeurs faisaient. Il n'a fait que préciser, baliser et structurer la direction dans laquelle ils devaient aller.

Parmi les enseignants de COFI répondants, un d'entre eux pense que le volet du programme relatif aux valeurs est source d'intégration et répond en ce sens à la mission du COFI tandis qu'un autre, peut être plus tranché dans ses propos, est d'avis que le programme peut contribuer à faire «accepter certaines valeurs».

Pour le responsable de l'ONG **C**, le programme d'intégration linguistique contribue à la réalisation de la mission de son organisme dans la mesure où l'information donnée aux stagiaires concernant l'histoire, la géographie, la vie culturelle fournit des éléments et des outils nécessaires à leur première intégration dans la société d'accueil. Les autres responsables ne se sont pas prononcés sur cet aspect de la question.

2.3 Perception du concept d'intégration

Pour le responsable de l'ONG **B**, il n'y a pas une seule façon d'intégrer les immigrants. L'intégration communautaire dans laquelle s'inscrit l'action de son organisme est considérée comme étant «une bonne chose», permettant l'intégration à la société. La constitution de communautés est, à son avis, naturelle et n'est pas incompatible avec l'intégration à la société. Il estime qu'il n'y a pas de division entre la communauté juive et la société québécoise dans la mesure où la communauté fait partie de la société d'accueil.

Dans le discours des enseignants, on remarque que la façon d'envisager l'intégration des immigrants à la société diffère sensiblement : pour certains elle est synonyme d'assimilation (idée que les communautés sont néfastes à l'intégration); pour d'autres elle s'envisage d'abord

via l'intégration à la communauté culturelle d'appartenance. Ainsi, on peut se demander quel message relatif à la prise en compte de la diversité culturelle est véhiculé en classe aux étudiants.

Deux enseignants de COFI et un enseignant d'ONG sont d'avis que le travail d'intégration des enseignants de COFI n'est pas vraiment relayé par la société, qu'ils perçoivent comme une mosaïque culturelle. Par conséquent les immigrants sont moins enclins à «*accepter [ses] valeurs*». Ils pensent également que Montréal, étant une ville multi-ethnique, elle n'est pas vraiment révélatrice de la société québécoise car les valeurs auxquelles les immigrants vont être confrontés sont les leurs, c'est-à-dire celles de leur communauté culturelle d'origine. L'un d'entre eux pense, par ailleurs, que certains groupes ethniques sont plus «*intégrables* » que d'autres.

Cette représentation diffère sensiblement de celle des enseignants d'une des ONG qui conçoivent l'intégration des nouveaux arrivants par la communauté culturelle d'appartenance. Ils pensent, en effet, que si les étudiants ne sont pas intégrés dans leur communauté culturelle d'origine, ils auront plus de difficulté à s'intégrer à la société québécoise.

3. CONNAISSANCE ET PERCEPTION DES ÉLÉMENTS LIÉS À LA CITOYENNETÉ DANS LE CADRE DU PROGRAMME D'INTÉGRATION LINGUISTIQUE

3.1 Pertinence des contenus du programme en matière d'éducation à la citoyenneté

Selon le responsable des COFI **A** et **B**, le programme d'intégration linguistique préparerait adéquatement les immigrants à devenir des citoyens de leur nouvelle société. Le programme contient en effet des objectifs à cet égard, auxquels sont reliés des contenus qui doivent être enseignés. Il est d'avis que les professeurs vont plus loin que le programme lui-même en intégrant les contenus de celui-ci un peu à tous moments du cours. Par exemple, lors des élections de 1998 au Québec, les enseignants ont parlé du système politique, de la démocratie, de ce qu'étaient le vote et l'anonymat du vote. Il pense que le contenu civique et culturel du programme est pertinent, comme en témoigneraient les bilans réalisés auprès des étudiants. Il leur permettrait d'être avisés du fonctionnement de la société d'accueil. Le responsable rappelle que lors du lancement du programme, les objectifs relatifs aux valeurs ont suscité des questionnements chez les enseignants qui se sont demandés comment ils allaient procéder pour aborder ce volet.

Selon lui, la question des valeurs dépasse les contenus du programme, en ce sens que les professeurs sont confrontés à des situations de classe qu'ils doivent gérer et qui sont directement liées à celle-ci, comme par exemple les relations homme/femme qui sont parfois difficiles à ménager. Il pense que les objectifs du programme sur le plan des valeurs sont très hauts, si bien que les enseignants ne réussissent pas toujours à les atteindre, ou du moins, ils peuvent y parvenir sans le savoir (on reviendra ultérieurement sur cette notion de curriculum caché).

Les propos du responsable de COFI sont corroborés par le conseiller pédagogique/responsable du COFI **A**. Il pense que dans le programme, la langue étant considérée comme un outil de communication et pas seulement comme un système de structures, tout est prétexte à enseignement. Par ailleurs, si avec certains étudiants, les enseignants ne remportent pas un grand succès «linguistique», ils parviennent néanmoins à leur apprendre la façon dont fonctionne la société. Concernant le volet socio-affectif du programme, il pense que les professeurs auraient tendance à prendre à cœur ce contenu d'enseignement. Ainsi, la prise en charge du développement socio-affectif de l'apprenant serait meilleure qu'elle ne l'était auparavant, notamment parce qu'il y a plus de balises, ce qui permettrait à l'enseignant d'avoir un rôle plus actif.

Pour le responsable du secteur francisation de l'ONG **A**, le programme d'intégration linguistique ayant été conçu par le gouvernement provincial québécois, les contenus relatifs à la citoyenneté sont essentiellement centrés sur le Québec. En effet, le Canada n'est évoqué que dans de moindres proportions. Il pense néanmoins que tous les besoins des stagiaires sont largement couverts par le programme qui est renforcé et relayé par des activités collectives mises en place par l'organisme. Ainsi, les contenus du programme relatifs aux connaissances du Québec sont jugés suffisants.

Pour le responsable de l'ONG **C**, le programme d'intégration linguistique invite les stagiaires à participer à la vie collective et à partager ce qui rassemble les citoyens. À son sens, la citoyenneté est avant tout la résultante inévitable d'une qualité de service fournie auprès de la population immigrante. L'établissement des nouveaux arrivants et l'accès à un emploi constituent des étapes essentielles pour que le sentiment d'appartenance à la société d'accueil puisse se développer. Cependant, il regrette que le programme délaisse un peu la notion d'intégration pour la notion de citoyenneté, les considérant apparemment comme étant exclusives l'une et l'autre. Malgré cette réserve, il estime que le programme est adéquat dans la mesure où il prépare les immigrants à devenir des citoyens à part entière de leur nouvelle société. Tout comme le responsable de COFI, il est toutefois d'avis que les enseignants éprouvent certaines difficultés à appliquer le programme.

Quant au responsable de l'ONG **B**, il déclare ne pas connaître suffisamment le programme pour pouvoir se prononcer.

Pour les conseillers pédagogiques de COFI, d'une manière générale, le programme d'intégration linguistique prépare les immigrants à devenir citoyen de leur nouvelle société (par les contenus qu'il propose tels que ceux relatifs à l'objectif-outil «Connaissance du Québec», à l'objectif valeurs et à l'objectif socio-affectif). Deux d'entre eux sont néanmoins d'avis que la situation de classe et les éléments apportés par les étudiants y contribuent davantage que le programme lui-même.

Parmi les enseignants de COFI, la majorité pense que le programme d'intégration linguistique et l'outil pédagogique «*Québec-Atout*» permettent d'aborder la façon de vivre au Québec et donc, de préparer les étudiants à devenir des citoyens, mentionnant les différents terminaux du matériel pédagogique reliés au programme. Selon ces enseignants, les informations présentes dans le programme et dans le matériel pédagogique peuvent aider les stagiaires à s'intégrer et

à connaître les codes de comportement de la communauté culturelle d'accueil. Aussi, leur permettraient-elles d'être avisés des lois et sensibilisés aux valeurs qu'elles sous-tendent. Enfin, elles fourniraient des connaissances sur la façon dont fonctionnent le gouvernement, le système judiciaire et le système éducatif, le logement, la santé, l'emploi, etc.

Par ailleurs, le programme traiterait des aspects relatifs à la citoyenneté de manière indirecte et informelle, c'est-à-dire sans que le professeur ait besoin de préciser à son groupe de stagiaires qu'il fait «de l'intégration et de l'éducation à la citoyenneté». Deux enseignants de COFI mentionnent que le programme est surtout axé sur les fonctions langagières de la vie courante mais avouent, en tant que professeurs, ne pas nécessairement privilégier ces aspects, se centrant davantage sur la langue en tant que structure. Ils sont d'avis que l'on peut aider les immigrants à devenir des citoyens, mais à long terme, et ce, en les outillant suffisamment sur le plan linguistique.

Contrairement à ses collègues, un enseignant de COFI ¹¹ pense que le programme d'intégration linguistique est assez limité. Il aimerait avoir un programme mieux établi qui permette aux immigrants de devenir des citoyens et de comprendre plus rapidement le système ainsi que la façon dont il fonctionne. Il fait allusion aux immigrants venant surtout des pays de l'est et des pays communistes, car ils auraient une autre approche de la vie en communauté et «une mauvaise compréhension de la société et des comportements sociaux».

Concernant les enseignants d'ONG, ceux de l'ONG **A**, un enseignant de l'ONG **B** de même que ceux de l'ONG **C** corroborent les propos de la majorité des professeurs de COFI. Ils sont également d'avis que le programme est un guide essentiel. Il préparerait les nouveaux arrivants à devenir des citoyens de leur nouvelle société, encore une fois, par les contenus relatifs à l'intégration à la communauté d'accueil : c'est-à-dire par le support d'information quant aux lois, à la Charte des droits et des libertés et par le volet culturel qui englobe les connaissances du Québec, les fêtes et les rituels.

Selon un enseignant de l'ONG **A**, un des objectifs du programme d'intégration linguistique consiste à susciter la participation active des étudiants à tous les événements culturels de la société d'accueil en passant par les fêtes traditionnelles comme Noël, ou plus divertissantes comme la Saint Valentin. Il est d'avis que le professeur a un rôle important à jouer pour susciter chez l'étudiant un désir réel de s'intégrer en commençant par participer davantage aux activités mises en place dans la classe. Selon lui, en créant une motivation à l'apprentissage intrinsèque chez l'étudiant, celui-ci va être susceptible de vouloir devenir un citoyen.

Pour deux autres enseignants, respectivement des ONG **A** et **B**, le programme d'intégration linguistique et le matériel pédagogique qui lui est rattaché ne se suffisent pas à eux-mêmes pour réaliser l'intégration des immigrants. Pour l'un des répondants, ils sont complémentaires du travail effectué par les intervenants de l'organisme tandis que pour l'autre, ils doivent être complétés par du matériel pédagogique annexe.

¹¹ Lors des entretiens avec les enseignants du COFI **B**, on a constaté que le programme était mieux accueilli par les jeunes enseignants que par les anciens.

3.2 Adéquation du programme à la clientèle

Suite aux réponses des conseillers pédagogiques, il s'avère que le contenu informatif, culturel et civique du programme est pertinent pour la clientèle des nouveaux arrivants. En ce sens, le programme d'intégration linguistique, ciblant le public immigrant, n'est pas adapté au public canadien anglophone par exemple, ou aux personnes résidant au Québec depuis longtemps mais n'ayant jamais fait de demande de citoyenneté. En d'autres termes, une personne qui veut apprendre le français uniquement pour l'aspect culturel pourrait trouver le programme et les cours ennuyants. Si elle n'a pas l'intention de s'établir au Québec, l'aspect fonctionnel peut paraître trop omniprésent. Ces propos sont confirmés par deux enseignants d'ONG.

D'une manière générale, les enseignants de COFI et d'ONG pensent que le programme d'intégration linguistique et l'outil pédagogique «*Québec-Atout*» sont adaptés aux différents groupes de niveau d'apprentissage de la langue. Cependant, pour deux enseignants de COFI, ils ne le seraient pas vraiment au public des analphabètes et aux classes lentes tandis qu'un enseignant d'ONG pense que le matériel pédagogique «*Québec-Atout*» s'adresse au groupe de débutants. Pour les niveaux intermédiaires et avancés, il qualifie le matériel d'un peu «*superficiel et primitif*». C'est pour cette raison que l'enseignant a recours à du matériel connexe comme des articles de la presse québécoise, des magazines d'actualités et la littérature québécoise. Ainsi, les étudiants peuvent avoir une meilleure idée de la «réalité québécoise». Selon le répondant, le programme et le matériel pédagogique seraient pertinents pour le public des COFI, qui ont une clientèle très hétérogène et multi-ethnique.

Un autre enseignant d'ONG pense que si le programme est un guide essentiel, le matériel pédagogique doit cependant être complété par d'autres matériaux (comme par exemple des documents authentiques tels que les articles de presse).

3.3 Contribution du programme à la préparation au test d'obtention de la citoyenneté canadienne

Le responsable des COFI **A** et **B** ainsi que le conseiller pédagogique/responsable du COFI **A** pensent que le programme d'intégration linguistique constitue une préparation générale au test de la citoyenneté canadienne. Pour les éléments plus spécifiques, un guide «citoyenneté» envoyé par Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) est disponible au COFI.

Selon deux conseillers pédagogiques, l'intérêt des étudiants quant au test en vue de l'obtention de la citoyenneté n'est pas général. Tout dépendrait de la clientèle. Comme le dit l'un d'entre eux, si elle est majoritairement constituée de réfugiés, ceux-ci n'auront pas tendance à poser de questions sur le test et l'obtention de la citoyenneté canadienne. En revanche, si les stagiaires sont concernés par les réunifications de familles, les questions vont surgir, notamment parce que des parents sont arrivés au Québec il y a quelques temps.

Pour deux enseignants de COFI, c'est en développant l'autonomie chez l'apprenant que ce dernier va pouvoir compléter les informations données en cours et qui sont nécessaires pour réussir le test. Certains enseignants de COFI insistent sur cet aspect lorsque les étudiants le demandent. D'autres, pensent que le test de la citoyenneté est un «intérêt de deuxième ligne».

Pour préparer ses étudiants à l'examen, un enseignant d'ONG, quant à lui, travaille sur d'autres supports connexe au programme d'intégration linguistique, notamment ceux fournis par CIC, tandis que deux autres enseignants d'ONG pensent que le programme est suffisant.

4. APPLICATION DU PROGRAMME

4.1 Éléments du programme les plus faciles/difficiles à appliquer

Pour le responsable des COFI **A** et **B**, le logement et l'emploi constituent les modules les plus difficiles et ceux qui posent le plus de problèmes aux professeurs.

Les conseillers pédagogiques et les enseignants, quant eux, s'accordent à penser que tout ce qui à trait au concret, au visible est facile à appliquer. Les éléments les plus difficiles à appliquer sont souvent relatifs aux éléments suivants :

- **Les contenus historiques et l'objectif -outil «Connaissance du Québec»**

Pour les conseillers pédagogiques, les professeurs ont un peu de difficulté à mener un cours d'histoire en bonne et due forme. Les enseignants ne sauraient pas exactement où et à quelle date commencer. Les enseignants de COFI et d'ONG ont confirmé majoritairement les propos des conseillers pédagogiques, l'histoire étant effectivement considérée comme un des éléments les plus difficiles à enseigner. Sinon, d'une manière générale, beaucoup de professeurs auraient de la difficulté à enseigner la «Connaissance du Québec» qu'ils transmettraient toutefois plus facilement de manière ponctuelle.

- **Les objectifs socio-affectifs**

Une partie des enseignants de COFI ont mentionné la difficulté pour les professeurs à prendre en compte le choc de l'immigration chez les stagiaires et à les aider à accepter leur situation. Ce processus d'acceptation et d'adaptation varierait d'un individu à l'autre et dépendrait de l'expérience antérieure ainsi que du caractère de chacun.

Comme le fait remarquer un enseignant de COFI, les professeurs ont, dans un premier temps, quelquefois tendance à juger le manque de participation de certains stagiaires. Cependant, dans un second temps, ils devraient, à son sens en rechercher les raisons. Les enseignants et les stagiaires n'ont pas nécessairement les mêmes priorités. En effet, certains stagiaires ne peuvent s'investir pleinement dans leur apprentissage, étant confrontés à d'autres problèmes plus importants, comme la recherche d'un logement et d'un travail. Globalement, les enseignants de COFI sont d'avis qu'ils «sont au front», c'est-à-dire qu'en dépit du manque de disponibilité psychologique des étudiants liée aux problèmes rencontrés dans leur situation d'immigration, ils doivent relever le défi d'outiller les stagiaires en trente semaines pour qu'ils puissent s'intégrer à la société québécoise.

Seul, un enseignant d'ONG, considère les objectifs socio-affectifs comme faisant partie des éléments les plus faciles à prendre en compte et à appliquer.

- **Le travail que doit réaliser l'enseignant sur les représentations des étudiants**

Pour les enseignants de COFI et d'ONG, il serait parfois difficile de faire admettre aux étudiants que le fonctionnement de la société d'accueil peut différer de celui de leur pays d'origine. Les professeurs tentent donc de leur expliquer que transposer un fonctionnement à un autre peut les amener à avoir des représentations abusives de la société d'accueil.

- **Les valeurs**

La majorité des enseignants de COFI et d'ONG éprouvent de la difficulté à aborder les valeurs ou certains aspects qui leur sont reliées, comme par exemple, les aspects juridiques, les concepts abstraits ainsi que les valeurs non consensuelles. Ainsi, pour plusieurs enseignants de COFI et un enseignant d'ONG, le plus difficile à enseigner sont les objectifs portant sur des notions abstraites et les objectifs intermédiaires du programme (correspondant aux sections IF de l'outil pédagogique) relatifs aux droits, aux responsabilités du citoyen et aux aspects juridiques car ils ne se sentent pas spécialistes dans ce domaine. En effet, traiter de concepts abstraits comme celui de démocratie n'est pas évident dans la mesure où, d'une part, des résistances ou un désintérêt peut se faire ressentir de la part du public, et d'autre part l'enseignant risque d'en donner une définition restrictive et trop générale.

De plus, pour une grande partie des enseignants de COFI et d'ONG, les sujets les plus difficiles à aborder sont ceux où il n'existe pas de valeurs consensuelles et qui font donc encore l'objet de débats au sein de la société comme par exemple, l'homosexualité ou l'avortement. Par ailleurs, un autre enseignant de COFI de même qu'un enseignant de l'ONG **C** évoquent la difficulté de mettre en place des discussions de fond sur les valeurs avec les stagiaires qui n'ont pas toujours le niveau de langue nécessaire pour pouvoir s'exprimer.

Seul, un enseignant d'ONG, considère que les objectifs «valeurs» font partie des éléments les plus faciles à prendre en compte et à appliquer, même s'il mentionne que les aspects juridiques sont des éléments difficiles à expliquer.

- **Le terminal «Travail»**

Quelques enseignants de COFI et un enseignant de l'ONG **A** corroborent les propos du responsable des COFI **A** et **B** et trouvent que certains contenus du terminal travail sont difficiles à aborder et ce, pour différentes raisons. D'une part, ils ne se sentent pas toujours habilités à aborder tous les sujets, requérant pour certains, de véritables compétences de spécialiste. D'autre part, ils pensent qu'il est difficile d'aborder ce terminal avec certains publics comme, par exemple, avec des femmes convaincues qu'elles resteront à la maison ou encore avec des étudiants défaitistes, persuadés qu'ils n'ont aucune chance de trouver un emploi à cause de leur formation et de leur manque d'expérience canadienne.

4.2 Objectif-outil «Connaissance du Québec»

4.2.1 Degré de mise en oeuvre

Si pour la majorité des conseillers pédagogiques, l'objectif-outil «Connaissance du Québec» fait bien partie du programme et doit à ce titre être abordé, pour l'un d'entre eux, au contraire, les contenus du programme reliés à cet objectif ne sont pas prescriptifs. C'est à son avis la raison pour laquelle les enseignants n'en traitent que dans la mesure où ils en sont capables. Il rappelle qu'en 600 heures de formation, les professeurs sont contraints de faire un choix en fonction de leur groupe d'étudiants et de leurs intérêts. La question de la sélection des contenus est, de fait, soulevée par la majorité des conseillers. Selon eux, la situation d'enseignement implique que tel contenu historique, géographique ou économique plutôt que tel autre va être traité.

Les enseignants de COFI confirment que la contrainte du temps de formation ne leur permet pas de tout aborder. L'un d'entre eux pense que, d'une façon générale, les enseignants laissent effectivement un peu tomber les contenus relatifs à l'objectif-outil «Connaissance du Québec», ou accordent la priorité à certains d'entre eux en fonction des besoins des étudiants et de leurs intérêts.

Les propos des enseignants de COFI rejoignent ceux d'un enseignant de l'ONG C. Il pense, en effet, que les contenus reliés à la «Connaissance du Québec» ne sont abordés qu'en fonction du temps dont dispose le professeur.

4.2.2 Stratégies d'enseignement et activités pédagogiques

Les enseignants de COFI et deux d'ONG évoquent la nécessité pour le professeur de s'adapter au groupe d'apprenants. Cela signifie, entre autres, adapter les stratégies d'enseignement au public de stagiaires et parfois anticiper sur la progression établie par le programme.

Ainsi, l'enseignement des contenus relatifs à l'objectif-outil «Connaissance du Québec» serait constamment intégré aux autres enseignements. Selon les conseillers pédagogiques, les informations seraient saupoudrées à différents moments du cours, de manière ponctuelle. Peu à peu, les étudiants seraient amenés à faire des liens avec ce qui a été dit ou vu auparavant. Ces contenus ne feraient donc pas l'objet d'un cours proprement dit, mais seraient, dans un premier temps, abordés de manière informelle. Quand l'occasion se présente à l'enseignant, celui-ci peut donner une information politique, historique ou géographique. Ce n'est que dans un second temps que ces contenus seraient traités de façon plus formelle, après que les étudiants ont acquis quelques notions par le biais de l'observation ou lors de visites.

Pour un des enseignants d'ONG qui s'occupe d'un groupe de débutants, toutefois, les contenus reliés à la géographie, à la vie démocratique, économique et culturelle ne sont que survolés ou ils ne sont pas abordés (comme l'histoire), en raison de la faible maîtrise de la langue des apprenants. Pourtant, certains enseignants n'attendent pas que les étudiants aient atteint un niveau de langue jugé «bon» ou «suffisant» pour aborder les contenus relatifs à la géographie par exemple.

Concernant l'outil pédagogique «*Québec-Atout*», celui-ci n'est pas systématiquement exploité par les enseignants, en ce sens qu'il ne constitue pas nécessairement leur matériel privilégié pour aborder ce volet du programme. Selon un des conseillers pédagogiques, pour traiter de la connaissance du Québec, les enseignants ont également recours aux émissions de télévision enregistrées sur vidéos sur les régions précises du Québec. Par exemple, dans le COFI du conseiller répondant, des montages photographiques qui ont été réalisés par un technicien, servent également de matériel pédagogique. Selon lui, la connaissance des régions constitue un centre d'intérêt particulier, entre autres, parce que le MRCI, souhaite régionaliser l'immigration. Donc, pour ce qui est de la «*Connaissance du Québec*», les contenus reliés à la géographie sont abordés et l'accent est mis sur le marché du travail. Les propos du conseiller sont confirmés par les enseignants tant de COFI que d'ONG.

En outre, deux enseignants d'ONG sont d'avis que l'aspect «*Connaissance du Québec*» du programme est limité et trop succinct. Par conséquent, pour les contenus relatifs à la vie démocratique, économique et culturelle, outre les ouvrages spécialisés dans ces différents domaines, ces derniers s'appuient également sur des émissions de télévision et des articles de journaux.

Pour les conseillers pédagogiques, la «*Connaissance du Québec*» peut également être transmise par le biais des questions d'étudiants et des sorties pédagogiques comme les visites de musées, de maisons historiques, à Montréal ou à Québec. De cette manière, les étudiants abordent des notions d'histoire à travers des activités concrètes. Les enseignants de COFI ont à gérer trente heures de sorties sur six cents heures de formation. Selon un des conseillers pédagogiques, les sorties influeraient de manière positive sur le développement socio-affectif des stagiaires. Ces propos sont corroborés par près de la moitié des enseignants de COFI et trois enseignants d'ONG. Selon eux, les visites permettent de concrétiser l'apprentissage géographique, d'accroître les repères des étudiants qui peuvent se situer davantage dans une ville et de transmettre des références historiques en exploitant ce qu'ils observent.

Concernant les pratiques enseignantes, un des professeurs de COFI aborde la géographie très tôt avec ses étudiants même si ces derniers n'ont pas le vocabulaire requis. Il pense qu'il est important qu'ils sachent que Montréal est une île et qu'il y a un certain nombre de villes sur l'île (Longueuil, Laval, etc.). Un autre enseignant de COFI aborde des notions de géographie par le biais des adresses des étudiants. Il leur montre qu'à Montréal existent différents quartiers qu'ils apprennent à situer sur une carte. Par ailleurs, il organise généralement une sortie avec ses étudiants afin qu'ils se procurent la carte «*Accès Montréal*». L'enseignant pense que cette carte peut leur donner envie de découvrir la ville et peut les aider à ce qu'ils s'y intègrent mieux.

Un des enseignants d'ONG, quant à lui, va commencer par donner des informations sur le quartier, les ressources puis va élargir progressivement les contenus à Montréal. Une fois que les étudiants ont atteint un niveau de français suffisant pour pouvoir communiquer, lire, faire de la recherche (généralement deux sessions sont nécessaires), d'autres activités de plus grande envergure peuvent alors être mises en place. Les étudiants vont être amenés à lire, regarder les documents vidéos, ou faire une recherche sur une région ou sur certaines activités culturelles. Pour cet enseignant, comme pour la majorité des autres professeurs de COFI et d'ONG, les exposés magistraux sont bannis car cette stratégie démotive les étudiants. Il utilise volontiers d'autres stratégies d'enseignement agissant sur l'affectif des stagiaires.

Il a notamment recours aux chansons, par le biais desquelles il peut exploiter les contenus grammatical, lexical et phonétique.

Contrairement à son collègue, un autre enseignant d'ONG procède par cours magistral pour le début. Pour traiter des éléments d'histoire ou de géographie, il part de textes, exploite des documents concernant les villes principales du Québec et du Canada. Il organise généralement d'autres activités parallèles de façon à mettre les étudiants en situation : par exemple, ils sont allés recueillir eux-mêmes des informations dans une gare routière. Le cours magistral reste toutefois une pratique marginale chez les enseignants de COFI et d'ONG.

4.2.3 Intérêt et évaluation des étudiants

D'une manière générale, les enseignants de COFI sont d'avis que les étudiants sont pour la majorité intéressés par les contenus reliés à l'objectif-outil «Connaissance du Québec», pourvu que le professeur ne procède pas par cours magistral et qu'il ne se perde pas dans les détails. Ils pensent que le rôle de l'enseignant de COFI est de s'assurer que les étudiants aient un savoir minimum dans les différents domaines intégrés à l'objectif-outil. Or, il semblerait que la conception de ce qu'est ce savoir minimum est laissée à la discrétion de l'enseignant.

Plusieurs enseignants de COFI pensent qu'aborder l'histoire de l'immigration au Canada et au Québec est un sujet qui suscite l'intérêt des stagiaires, étant eux-mêmes immigrants. Une fois que l'intérêt des étudiants est éveillé, il serait alors plus facile d'aller en profondeur dans les contenus. Ainsi, par exemple, la clientèle chinoise serait très intéressée par la période de la construction des chemins de fer pour laquelle des immigrants chinois ont travaillé.

Au sujet de l'évaluation du stagiaire, celle-ci n'est pas réalisée sous forme de questions écrites mais elle l'est par le biais d'une entrevue. La capacité de l'étudiant à communiquer et à interagir et à l'oral et à l'écrit est ainsi évaluée. Par ailleurs, on vérifie si l'étudiant rencontre les critères du MRCI. S'il n'y a pas de questions systématiques sur les «Connaissance du Québec», il peut en revanche y en avoir sur les contenus que les enseignants ont abordé à la demande des étudiants, en vue du test pour l'obtention de la citoyenneté canadienne.

4.3 Prise en compte de la diversité culturelle

4.3.1 Pertinence et interprétation

Pour un des conseillers pédagogiques et un enseignant de COFI, Montréal étant une ville cosmopolite et multiethnique, il serait difficile de ne parler que du Québec francophone. Les stagiaires sont, en effet, confrontés à des Québécois francophones et anglophones et doivent également communiquer avec les personnes d'autres nationalités. Par ailleurs, un autre conseiller souligne que le corps professoral reflète déjà la diversité puisqu'il est composé de personnes d'origine québécoise, haïtienne, française, libanaise, égyptienne, vietnamienne, etc. Comme l'a mentionné un enseignant d'ONG, la semaine québécoise de la citoyenneté donne également l'occasion aux stagiaires de se rendre compte que la diversité culturelle est constitutive de la société et de la culture québécoises.

Le concept de culture québécoise semble néanmoins être sujet à de multiples interprétations.

À la question qu'inclut-on sous ce concept, les conseillers pédagogiques restent évasifs et leurs avis divergent. Prenant l'exemple d'une visite du quartier Chinois avec des étudiants, un conseiller pense que cette sortie est nécessaire, ce quartier faisant bien partie de Montréal et de la «culture québécoise». Il pense que partir du quartier chinois pour visiter le centre ville afin de monter les édifices gouvernementaux donne l'occasion à l'enseignant de fournir des informations historiques, notamment sur le rôle qu'a joué la communauté chinoise dans l'histoire canadienne. Pour un autre conseiller, au contraire, l'objectif consiste précisément à ne pas emmener les stagiaires dans le quartier chinois quand il y a une sortie, mais de leur montrer un milieu «francophone».

4.3.2 Place dans le programme et le matériel didactique

La majorité des enseignants (COFI et ONG confondus) ne considère pas que le programme et le matériel didactique répondent de manière explicite à l'objectif de prise en compte de la diversité culturelle dans leur contenu. Ainsi, par exemple selon un enseignant d'ONG, si on y traite de Montréal comme d'une ville multiethnique, l'importance de la diversité culturelle ne serait guère manifeste dans l'ensemble des activités proposées aux stagiaires. Quelques enseignants de COFI et d'ONG ont également mentionné la présence de personnes d'origines diverses dans les vidéos d'accompagnement de l'outil pédagogique »*Québec-Atout*». Comme on le verra plus loin, pour prendre en compte la diversité culturelle, les enseignants reprennent souvent la démarche comparative proposée dans le programme, c'est-à-dire qu'ils partent du vécu des stagiaires et évaluent les différences/ressemblances entre leur pays d'origine et le pays d'accueil, ce qui peut avoir pour effet de donner une image largement homogène de ce dernier.

Par ailleurs, un enseignant de COFI rappelle qu'au-delà des contenus du programme et du matériel pédagogique, la personnalité de l'enseignant est centrale dans la prise en compte de la diversité. Avant d'aborder les moyens que les professeurs mettent en place pour réaliser cet objectif, il convient donc de s'interroger sur le rôle qu'ils s'assignent à cet égard.

4.3.3 Rôle de l'enseignant

Les enseignants de COFI et d'ONG sont d'avis qu'ils doivent d'abord sensibiliser les étudiants aux valeurs de la société d'accueil, en faisant valoir que la diversité culturelle en fait partie mais dans certaines limites. Ainsi, par exemple, un enseignant de COFI pense que le professeur doit, entre autres, expliquer aux stagiaires que le Québec est une société laïque et que la religion est reléguée à la sphère privée. On reviendra plus longuement sur le rôle de l'enseignant quant aux valeurs dans la section qui sera consacrée à cet aspect.

Concernant la gestion de la diversité culturelle au sein de la classe, d'une manière générale, les enseignants de COFI et d'ONG essaient très rapidement de créer un climat de confiance voire même une certaine affectivité entre les étudiants notamment pour susciter une motivation à l'apprentissage. Ils aspirent, pour la plupart, à faire prendre conscience aux étudiants des similitudes entre les cultures.

Par exemple, une des activités mise en place assez rapidement par un des enseignants de COFI consiste à identifier les principales valeurs (par exemple le travail, la santé, etc.) et à leur demander laquelle est la plus importante pour eux de façon à rassembler les étudiants. Il adopte tout de même la démarche comparative mais insiste sur ce qui rapproche les stagiaires.

Les enseignants de COFI et d'ONG tentent également de créer une certaine empathie entre les étudiants, notamment en mettant l'accent sur les raisons (souvent d'ordre économique) qui les ont fait venir, de façon à éviter de susceptibles conflits entre certaines nationalités «ennemies» en raison des guerres entre états (par exemple les Palestiniens et les Israéliens, les Turcs et les Arméniens). Par exemple, un enseignant de COFI essaie de faire prendre conscience aux stagiaires qui, dans leur pays d'origine, peuvent avoir été des ennemis, qu'en fin de compte, tous étaient contraints de subir la politique de guerre.

4.3.4 *Stratégies d'enseignement*

Concernant les stratégies d'enseignement, d'une manière générale, les enseignants de COFI et d'ONG invitent les stagiaires à établir des comparaisons entre le fonctionnement de la société québécoise et celui de leur pays d'origine. Ils pensent que la démarche contrastive est, en un sens, automatique. Instinctivement et spontanément, les étudiants sont amenés à établir des comparaisons avec leur pays d'origine, car ils réagissent à l'information qui leur est fournie.

Pour deux enseignants d'ONG, la prise en compte de la diversité constitutive de leur classe passe par celle du vécu de l'étudiant. Par exemple, l'un d'eux, demande souvent à ses étudiants de construire des dialogues à partir desquels il va pouvoir prendre en compte leur vécu et fait, par la suite, faire du renforcement positif (c'est-à-dire qu'il rassure les étudiants en leur disant qu'ils ont droit à l'erreur, les soulage de leurs appréhensions et tente de leur donner confiance). Cette approche préconisant de partir du vécu des étudiants n'est pas spécifique à «*Québec-Atout*». Elle s'inscrit dans une orientation que se donne l'éducation en général et l'andragogie en particulier.

Mais, comme le souligne l'autre enseignant d'ONG, cela ne signifie pas pour autant qu'il faille demander systématiquement aux étudiants d'établir des comparaisons avec ce qui se passait dans leur pays d'origine. Contrairement aux autres les enseignants de COFI et d'ONG, il est d'avis que cette démarche est lassante pour eux. Il pense qu'il faut plutôt mettre en interaction les personnes et que la comparaison n'est pas le seul moyen de prendre en compte la diversité culturelle. Pour lui, celle-ci passe notamment par une relation fondée sur le respect et la confiance entre l'enseignant et l'étudiant. Il considère que la démarche systématique de «*Québec-Atout*» de faire référence à la culture d'origine est quelque chose de très stéréotypé, voire même d'«*abêtissant par moments*».

Un autre enseignant de COFI, quant à lui, dit prendre en compte la diversité culturelle de manière ponctuelle, lorsque l'occasion se présente. Par exemple, il a donné aux stagiaires un texte qui traite de la première femme juge noire canadienne québécoise.

4.3.5 Difficultés rencontrées

Certains enseignants de COFI soulignent la difficulté pour le professeur de prendre en compte la diversité culturelle, ce dernier étant tenté d'osciller entre les pratiques de type «culturaliste» et celles que l'on pourrait qualifier d'«assimilationnistes». En effet, on alternerait souvent entre une prise en compte extrême de la diversité au détriment des «valeurs québécoises» et une promotion de la «culture québécoise» en opposition au pluralisme culturel. Selon les répondants, les pratiques de type culturaliste amènent parfois à présenter les cultures sous un aspect folklorisant (par exemple en les réduisant à leur dimension culinaire ou artisanale) ou à oublier la «culture québécoise». À ce sujet, la semaine interculturelle (désormais remplacée par la semaine québécoise de la citoyenneté) a été mentionnée.

Par ailleurs, les enseignants auraient de la difficulté à gérer les conflits entre étudiants. Ceux qui éclatent parfois seraient toutefois plus des conflits de personnalité que des conflits ethniques.

D'autres situations de classe délicates ont été mentionnées. Par exemple, lorsque les anniversaires des stagiaires sont célébrés, il arrive que certains d'entre eux refusent de participer à la fête, à cause de leurs croyances religieuses. Cette situation est difficile à gérer pour l'enseignant, si bien qu'un des professeurs de COFI répondants a choisi de laisser de côté ces stagiaires pendant la célébration. Par ailleurs, il semblerait que leur attitude suscite des questionnements chez les autres étudiants qui tentent de comprendre les raisons qui motivent leur refus de participer. Néanmoins, les enseignants pensent que même si les attitudes de certains étudiants sont néfastes à leur intégration, il vaut mieux qu'ils soient confrontés à ce type de situation au COFI que dans la société ou dans leur travail, car ils sont plus à même d'y réfléchir et de l'analyser.

Enfin, quelques enseignants de COFI et d'ONG ont soulevé la question de la gestion de l'écart culturel existant entre les cultures d'origine des immigrants et la culture de la société d'accueil; certaines d'entre elles étant plus éloignées de la culture de la communauté d'accueil que d'autres (les Arabes, Indiens, Chinois et Grecs ont été cités). Cet écart culturel est perçu comme étant un obstacle à l'apprentissage.

Ainsi, certains éléments du programme seraient plus abordables avec certains publics d'apprenants qu'avec d'autres, comme par exemple des thèmes ayant trait à la démocratie ou encore à la place des femmes. Selon un enseignant d'ONG, si avec les étudiants originaires d'Europe de l'Est, parler de ces contenus ne poserait pas de problème, il n'en serait pas de même avec certains étudiants provenant par exemple d'Asie, dans la mesure où ils peuvent se sentir complètement étrangers à ceux-ci.

4.4 Objectifs relatifs aux valeurs

4.4.1 Degré de mise en œuvre et rôle de l'enseignant

Pour la majorité des enseignants de COFI, le volet « valeurs » du programme est abordé mais souvent de manière informelle et indirecte, du moins, dans un premier temps. Ils sont d'avis que

les valeurs sont toujours omniprésentes, quelles que soient les activités qu'ils organisent puisqu'elles sont pour la plupart reliées au fonctionnement de la société. Cependant, du point de vue de l'ensemble des répondants, les enseignants seraient livrés à eux-mêmes pour traiter de ce volet du programme, d'où leur malaise assez général à cet égard.

À propos de la contextualisation des valeurs et de la prise en compte par l'enseignant du décalage existant entre la conception idéale de la société québécoise et la réalité, les conseillers pédagogiques pensent que le recours aux médias est un bon moyen pour mettre en évidence les aberrations du système. Les enseignants de COFI et d'ONG confirment les propos des conseillers pédagogiques. Ils disent tenter de rétablir un certain équilibre sur le plan des perceptions des étudiants par le biais de la presse ou du discours. Ils sont d'avis que les stagiaires ont souvent une vision soit trop positive de la société québécoise, soit au contraire trop négative. Par exemple, si les enseignants traitent d'un sujet comme la discrimination, ils essaient de faire comprendre aux étudiants que même si des cas de discrimination à l'égard des immigrants existent bien, il n'en reste pas moins que d'autres travaillent et ont des expériences positives aussi.

Un conseiller pédagogique ainsi qu'un enseignant d'ONG pensent que dans le pays d'origine de certains immigrants, le décalage existant entre la conception idéale de la société et la réalité est encore plus grand. Selon eux, les stagiaires observent qu'au Canada, contrairement à certains pays, des balises sont placées afin de limiter ce type de décalage.

D'après les conseillers pédagogiques, l'enseignant doit aider les stagiaires à interpréter les codes et les signes culturels en évitant de leur donner une vision trop éloignée de la réalité. C'est ce que disent également la grande majorité des enseignants de COFI. Ils sont d'avis qu'ils se doivent d'expliquer aux stagiaires les implicites langagiers de même que les codes de comportement partagés au Québec en les avisant des conséquences susceptibles d'être encourues s'ils ne sont pas respectés. La démarche utilisée par les enseignants aspire à ce que les stagiaires soient le plus possible en harmonie avec la société québécoise. Ceci implique, notamment, qu'ils doivent être sensibilisés au contexte sociolinguistique pour éviter les impairs ou les expressions inconvenantes.

Pour les conseillers pédagogiques, les valeurs sont considérées comme un objet de réflexion permettant aux stagiaires de jauger et de comparer leurs propres valeurs à celles auxquelles ils sont confrontés au Québec. Les stagiaires vont donc être amenés à faire des choix parmi celles-ci. La majorité des enseignants de COFI et d'ONG confirment les propos des conseillers. Selon eux, de nouveaux choix se font par le questionnement et la réflexion. Parler des valeurs en classe inciterait à faire évoluer les perceptions des étudiants qui peuvent parfois changer pendant la durée de la formation linguistique.

Par exemple, quelques enseignants de COFI ont remarqué que certains stagiaires abandonnent des signes d'appartenance à leur communauté culturelle d'origine au cours de l'année, et ce, notamment en raison de l'influence qu'exerce le groupe classe. La majorité des enseignants s'accorde à penser que le rôle du professeur ne consiste pas à changer les stagiaires. Il doit plutôt susciter des remises en question chez les étudiants et habiliter ces derniers à vivre dans

la société québécoise. Un enseignant de COFI pense que le fait d'abandonner un symbole religieux ou au contraire de le garder relève de la personnalité de chacun.

Pour les conseillers pédagogiques et la majorité des enseignants de COFI et d'ONG, le rôle du professeur consiste donc à sensibiliser les étudiants aux valeurs de la société d'accueil de façon à les aider tant à mieux comprendre le fonctionnement de la société qu'à se situer par rapport à des débats qui ont cours au Québec, mais non à les imposer.

Comme le dit un conseiller pédagogique, excepté sur le plan légal, les étudiants n'ont pas à adopter le système de valeurs québécois. La plupart des enseignants de COFI sont également d'avis que leur rôle consiste surtout à informer les stagiaires des lois et des valeurs qu'elles sous-tendent ainsi que des sanctions encourues si elles sont transgressées. Ils tentent, par ailleurs, de leur faire comprendre les valeurs québécoises en se plaçant sur le plan du savoir. Comme le font remarquer un enseignant de COFI et d'ONG, les valeurs ne peuvent être abordées que petit à petit, à partir du moment où l'enseignant connaît ses étudiants et qu'une relation sociale s'instaure. De plus, selon eux, il est important de favoriser la découverte de l'Autre et de créer des amitiés interethniques par le biais de la langue véhiculaire commune : le français, car alors les barrières se lèvent.

Cependant, les discours d'un enseignant de COFI et celui d'un enseignant d'ONG sont un peu plus rigides que ceux de leurs collègues, en ce sens qu'ils parlent plutôt en termes «d'acceptation des valeurs» par les stagiaires.

4.4.2 Sujets abordés, sujets tabous

Même si les professeurs dans leur enseignement touchent directement ou indirectement aux valeurs, il n'en reste pas moins que ces derniers se sentent plus à l'aise avec certains sujets qu'avec d'autres. Ainsi, le responsable des COFI **A** et **B** pense que, si des sujets comme l'avortement sont perçus par les enseignants comme délicats, d'autres sont plus abordables, les valeurs sous-tendues par ces derniers faisant largement consensus au sein de la société québécoise comme, par exemple, l'égalité entre les hommes et les femmes, la non discrimination ou encore la liberté individuelle.

De même, le conseiller pédagogique/responsable du COFI **A** mentionne que l'on traite relativement facilement des droits de la personne mais que les professeurs sont encore mal à l'aise pour traiter des sujets faisant l'objet de débat, comme par exemple l'euthanasie.

Les propos des responsables des ONG **B** et **C**, rejoignent ceux qui viennent d'être énoncés. Tout comme le responsable et le conseiller pédagogique de COFI, ils constatent que certains sujets sont épineux et difficiles à aborder dans la mesure où les valeurs véhiculées par la société d'accueil sont parfois très différentes des normes culturelles auxquelles les immigrants sont accoutumés. Ainsi, une discussion sur les femmes, la ménopause, la violence conjugale peut susciter des réactions très vives de la part des participant(e)s, ces dernier(e)s étant confronté(e)s à des valeurs sensiblement autres que les leurs.

Selon les enseignants de COFI et d'ONG, les débats s'instaurent souvent autour des mêmes thèmes (valeurs en émergence) tels que la place de la femme dans la société, l'homosexualité,

la famille (monoparentale, reconstituée...), les relations homme/femme, l'avortement, l'union libre, le clonage, l'euthanasie, etc. D'une manière générale, les valeurs consensuelles contraignantes et non contraignantes ne font pas l'objet de débats. Pour ce type de valeurs, l'enseignant tient un rôle d'information des stagiaires. D'après l'expérience d'un des enseignants d'ONG, les valeurs qui touchent le plus les étudiants sont les valeurs familiales, sociales et religieuses.

Pour illustrer ces propos, voici quelques exemples plus concrets.

Pour un des enseignants de COFI, la famille est un volet très important, dans la mesure où elle recouvre des réalités différentes. Il tente de faire comprendre à ses étudiants qu'ils peuvent avoir un support de la part des organismes et des associations. Il considère que l'information concernant les textes, les lois et les organismes de soutien est essentielle.

Pour un autre enseignant de COFI, il est important d'informer les étudiants sur «l'attitude de la bonne négociation», la négociation étant un aspect culturel. Ce thème de la négociation englobe, par ailleurs, ce qui a trait aux relations de bon voisinage.

De même, un professeur de COFI dit être souvent amené à parler du racisme tandis qu'un autre a déjà abordé avec ses étudiants des sujets qui ont trait à la religion et au port du voile, sujets habituellement considérés comme tabous ou délicats. Les sujets abordés par un enseignant de l'ONG **B**, quant à eux, ont trait à l'honnêteté, la vérité, le respect de l'autre comme individu et comme membre d'une autre culture, l'accueil, les différences concernant l'éducation dans le pays d'origine des stagiaires et au Québec, la discipline, les différences dans les codes de politesse.

Toutefois, selon l'ensemble des enseignants, la classe ne devrait pas devenir un lieu de confrontation. Les conflits entre étudiants sont, en effet, globalement évités. L'enseignant doit, selon eux, exercer un contrôle sur les éventuels dérapages. Cette crainte de dérapage transparaît dans certaines pratiques enseignantes comme celle des débats «simulés» qui permettent justement d'éviter les affrontements d'idées entre stagiaires (on détermine par avance qui est «pour», qui est «contre», de façon à ce que les stagiaires ne donnent pas leur véritable opinion).

Seul un enseignant de l'ONG **B** dit aborder avec ses étudiants des sujets politiques ayant trait à la souveraineté au Québec.

4.4.3 Stratégies d'enseignement

À propos des techniques pédagogiques utilisées par les enseignants, le conseiller pédagogique/responsable du COFI **A** pense que la majorité des classes aborde les valeurs sous forme de débats ou de «débats simulés», dont on parle plus haut. Or, lors des entretiens avec les enseignants, il s'est avéré que cette technique n'est pas nécessairement toujours utilisée. Le niveau linguistique du groupe d'apprenants et la façon dont l'enseignant se sent à l'égard de cette approche, compte tenu du risque de «dérapage», sont deux variables à considérer.

Les conseillers pédagogiques, quant à eux, mentionnent que pour aborder les valeurs, les enseignants ont recours à l'observation, la comparaison, la discussion qui peut aller, dépendant de la capacité d'expression des étudiants, jusqu'à un débat. Par ailleurs, dans le programme d'intégration linguistique, tous les objectifs reprennent la même démarche, à savoir l'explication des perceptions premières des stagiaires quant à une situation donnée, puis la vérification de celles-ci, notamment par le biais de l'observation et la compréhension de cette situation à la lumière des valeurs de la société d'accueil et enfin, la comparaison des valeurs de la société d'accueil avec celles du pays d'origine. Les discussions peuvent aboutir à un débat mais surtout pour les classes rapides en fin d'apprentissage. Comme le mentionnent deux conseillers, les valeurs peuvent néanmoins être abordées avec toutes les classes, y compris avec des groupes débutants, notamment par le biais de l'observation. Avec très peu de mots, les stagiaires peuvent exprimer leur étonnement, leur surprise, leur choc et leur position.

Ces propos sont confirmés par certains professeurs de COFI qui parviennent à aborder les valeurs avec des débutants en mettant en place des activités très concrètes, qui s'appuient essentiellement sur l'observation, tandis que d'autres n'abordent pas nécessairement le volet des valeurs avec des débutants, ou du moins pas de manière systématique, ces derniers n'ayant pas une maîtrise de la langue jugée suffisante. Un des enseignants de COFI est d'avis que pour le public des analphabètes, le volet valeur est difficilement abordable en profondeur.

Les activités mises en place dépendent du niveau du groupe de stagiaires, mais voici les pratiques les plus courantes qui ont été répertoriées:

- **Le travail sur documents authentiques**

La majorité des professeurs (COFI et ONG confondus) a recours aux documents authentiques – c'est-à-dire, les articles de presse, les émissions de télévision ou encore de radio, les lettres ou documents provenant d'un ministère – pour traiter des valeurs. Ainsi, par exemple, un enseignant de COFI a donné à lire à ses stagiaires des articles qui avaient trait à la Charte des droits et des libertés, au logement ou encore au problème de l'alcool au volant. Les articles permettent de mettre en place des discussions sur les valeurs et d'informer les étudiants sur la loi. Ces documents constituent des déclencheurs de discussions durant lesquelles les stagiaires font part de leur réaction et de leur point de vue quant au sujet étudié.

Ainsi, un enseignant de l'ONG **B** commencerait toujours son cours par l'exploitation d'un document authentique (articles de presse, lettre provenant d'un ministère...) ou d'un texte littéraire qui est susceptible de refléter la «mentalité québécoise» de même que le caractère historique du Québec ou du Canada. Par exemple, il a dernièrement exploité un document apparu dans le journal *Le Devoir* traitant de «L'impôt au Noir». Ce type de sujet permet d'expliquer le système de prélèvement des impôts tout en suscitant l'intérêt de ses étudiants. Il travaille également sur les documents fournis par le MRCI à l'arrivée des immigrants et qui s'intitule «Bienvenue Au Québec». Selon lui, l'exploitation d'un tel texte permet d'établir des comparaisons avec le pays d'origine des immigrants.

- **Le jeu du scrupule**

Les enseignants de COFI répondants pratiquent parfois «le jeu du scrupule». Ce jeu consiste à piger des cartes où une situation qui prête à discussion est donnée, comme par exemple dans la situation suivante : «Vous trouvez 100 \$ dans l'autobus, que faites-vous» ?

- **L'éclairage historique**

Pour expliquer les valeurs de la société d'accueil aux stagiaires, certains enseignants de COFI tentent de donner un éclairage historique pour leur faire comprendre qu'une partie d'entre elles se sont forgées avec l'histoire du Québec.

- **Le «commentaire du matin»**

Pour les groupes de niveau débutant, certains enseignants de COFI disent avoir mis en place ce qu'ils appellent «Le commentaire du matin» qui consiste à faire parler les étudiants de ce qu'ils ont observé dans leur environnement proche, qui les a surpris ou choqué (comme dans le métro par exemple). Certains enseignants d'ONG disent également partir du vécu des étudiants qui peuvent rapporter à la classe ce qu'ils ont observé, regardé à la télévision ou encore entendu à la radio.

- **Le vécu de l'enseignant**

Certains enseignants de COFI font part à leurs étudiants de leur vécu personnel, leur demandant par la suite ce qu'ils feraient à leur place dans une telle situation. Ils pensent que c'est un moyen d'aborder les valeurs telles que l'éducation, la famille, les relations entre voisins, etc. et de les confronter avec celles du stagiaire.

- **La démarche contrastive**

La comparaison entre les pays d'origine des stagiaires et la société d'accueil est encore une fois utilisée dans les pratiques enseignantes, les étudiants ayant spontanément tendance à s'appuyer sur cette démarche.

- **La mise en situation de communication**

Quelques enseignants de COFI et d'ONG procèdent par mise en situation de communication qui consiste à la simuler (de jeux de rôles, de sketches, mimes). Ils disent préférer organiser «des jeux de communication» à des débats pour les raisons évoquées plus haut, à savoir le risque de dérapage susceptible de survenir lors de l'activité et le manque de bases linguistiques pour parvenir à une discussion de fond sur les valeurs.

- **Les discussions et débats**

Outre la technique des débats simulés qui a déjà été exposée, les enseignants ont également mentionné d'autres variantes de la confrontation d'idées. Par exemple, un enseignant de COFI instaure des débats à partir d'une liste de sujets établie au préalable et enrichie des suggestions des stagiaires. Deux étudiants choisissent ou pigent un sujet et amorcent un débat tandis que les autres stagiaires écoutent. Ensuite, ce face à face déclenche une conversation à laquelle l'ensemble de groupe classe participe. Un autre enseignant de COFI met volontiers en place des discussions à partir du support déclencheur des chansons.

Pour un enseignant d'ONG, les fins de cours s'organisent autour de débats notamment axés sur la comparaison qui est, à son sens, essentielle et inévitable pour des personnes qui proviennent en majorité de pays dont le régime politique est différent (par exemple, les ex pays communistes).

- **Les travaux de groupe**

Les enseignants de COFI et d'ONG tentent de favoriser les interactions entre étudiants par le biais des travaux de groupe. Ils donnent l'occasion aux stagiaires d'entrer dans des cadres de références culturelles différents. Parmi les techniques déployées, celle des « écarts d'information » semble être répandue. Elle consiste à donner des morceaux d'information différents et complémentaires à des groupes d'étudiants formés par l'enseignant. Les stagiaires doivent alors se questionner pour reconstruire l'ensemble de l'information.

- **Les exposés d'étudiants**

Parfois, les enseignants de COFI et d'ONG invitent les étudiants à faire des présentations dans le but de susciter des questionnements chez les stagiaires et de favoriser les échanges entre eux.

4.4.4 Matériel pédagogique alternatif

Concernant le matériel pédagogique qui est à la disposition des enseignants pour aborder les valeurs, le responsable des COFI **A** et **B** réfère à un autre programme que « Québec-Atout », conçu par J. Alonzo, qui traite des droits et des libertés de même que des sujets relatifs à la discrimination : la discrimination dans le domaine du logement mais aussi la discrimination sexuelle, la violence conjugale et le racisme. Un volet plus particulièrement axé sur la citoyenneté complète ce matériel. D'ailleurs, « Québec-Atout » a repris en partie la démarche pédagogique qui y est proposée.

Dans le matériel de J. Alonzo, les valeurs non négociables et les valeurs consensuelles sont distinguées. L'esprit des activités proposées repose, pour une grande part, sur la comparaison. Plus précisément, on demande d'abord aux étudiants d'observer ce qui se passe dans une situation, ensuite de reporter leurs observations et enfin de préciser la façon dont ça se passe chez eux. Ils doivent faire part de ce qui les a frappé, de ce qui est différent par rapport à leur pays d'origine. Ils sont alors amenés à considérer les avantages et les inconvénients de l'un ou de l'autre système. Une discussion est introduite si l'enseignant juge que cela est possible. Cependant, le professeur n'est pas obligé de traiter du volet valeurs.

Les propos du responsable des COFI **A** et **B** sont confirmés par certains enseignants de COFI qui, effectivement, ont parfois recours à du matériel connexe à l'outil pédagogique « Québec Atout » dont le matériel de J. Alonzo.

4.4.5 Poids de la variable « personnalité de l'enseignant » et curriculum caché

Selon le responsable des COFI **A** et **B**, les professeurs ne sont que partiellement conscients de tout ce qu'ils transmettent aux étudiants et du degré où ils atteignent ou non leur objectif

d'intégration. En effet, la transmission des valeurs est continue durant la formation et non limitée aux objectifs précis du programme. Ainsi, au curriculum défini par le ministère, vient s'ajouter le curriculum réel, et même parfois caché, transmis aux étudiants. Rappelons que, selon Perrenoud (1984), on peut définir le curriculum formel comme les objectifs généraux mentionnés dans les lois ou le préambule du plan d'études, alors que le curriculum réel correspond à ce qui a été effectivement enseigné ou étudié en classe. Quant au curriculum caché, il réfère aux apprentissages qui passent presque inaperçus, qui sont implicitement favorisés et qui se font à l'insu tant des enseignants que des apprenants¹².

Ainsi, selon les conseillers pédagogiques, il faut effectivement prendre en considération le poids de la variable de la personnalité de l'enseignant dans les apprentissages implicites des stagiaires reliés aux valeurs. Selon l'un d'entre eux, les enseignants apporteraient une réponse à la question des valeurs en fonction d'eux-mêmes. Bien qu'il y ait des balises et des principes dans le programme dont se sert le professeur, il n'en reste pas moins qu'il faut aussi prendre en compte la manière dont ces valeurs vont être transmises, pensées et enseignées. L'interprétation personnelle de l'enseignant ainsi que les représentations qu'il se fait des concepts reliés à certaines valeurs jouent un rôle considérable sur la façon dont elles vont être abordées. Par exemple, la famille est une valeur qui peut être conçue de multiples façons. Il en est de même en ce qui concerne, par exemple, la valeur de démocratie. Celle-ci est abordée dans le programme d'intégration linguistique et dans la Charte des droits et des libertés mais elle doit effectivement passer par le filtre de l'enseignant avant d'être transmise aux stagiaires. Comme le souligne un conseiller, au-delà du discours de l'enseignant sur la démocratie, les étudiants en apprennent bien plus sur ce concept par la façon dont ce dernier gère sa classe. L'enseignant va donc consciemment mais aussi inconsciemment avoir un impact sur la perception de la société par l'étudiant même s'il n'a pas toujours une vision claire de ce processus.

Par ailleurs, les enseignants sont pour les stagiaires les représentants du Québec et les premières personnes de la communauté d'accueil avec lesquelles ils sont en contact. Les étudiants sont donc confrontés en premier lieu aux valeurs de leur enseignant, à la fois porteur de valeurs personnelles et collectives. Ainsi, selon les répondants, le risque pour le professeur d'ériger ses valeurs personnelles comme étant les valeurs immuables de la société québécoise ne devrait pas être négligé.

Les enseignants de COFI ont également mentionné qu'il est parfois difficile pour le professeur d'assumer son rôle de représentant de la société québécoise, car ses valeurs personnelles peuvent aller à l'encontre des valeurs collectives. Les remarques des étudiants suscitent, par ailleurs, des questionnements voire même des remises en question chez l'enseignant.

Pour prendre un exemple illustrant le poids des représentations des enseignants sur les pratiques pédagogiques qu'ils vont mettre en place, un professeur de COFI dit insister plutôt sur les valeurs personnelles que collectives parce que selon lui, les valeurs personnelles des étudiants «*ne sont pas très différentes*» de celles que partagent collectivement les Québécois. Cependant, cet avis n'est pas partagé par l'ensemble des professeurs de COFI et d'ONG. En

¹² Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève-Paris : Droz.

effet, d'autres professeurs sont d'avis que les valeurs de la société québécoise ne sont pas toujours partagées sur le plan personnel par les étudiants, comme, par exemple, la valeur de liberté chez certaines communautés culturelles, notamment chez la communauté russe. Un autre répondant prend l'exemple de l'éducation des enfants et plus précisément à «la permissivité à l'égard des enfants rois», qui n'est pas nécessairement bien accueillie par tous les stagiaires.

4.5 Objectifs socio-affectifs

Parmi les objectifs socio-affectifs, on abordera ceux qui ont trait à la participation démocratique, au sentiment d'appartenance et à l'intérêt des stagiaires pour la langue française et la société québécoise, car ils réfèrent à la formation du citoyen.

4.5.1 *Pertinence*

Les conseillers pédagogiques sont d'avis que le volet socio-affectif du programme d'intégration linguistique s'intègre dans l'éducation à la citoyenneté. Il permet notamment à une personne «en choc» à l'égard de sa société d'accueil de mieux intégrer les nouvelles valeurs. Si un étudiant réagit fortement par rapport à une situation quelconque ou à un sujet qui peut être sensible pour lui, notamment en raison de sa culture ou de sa religion, l'enseignant est censé agir sur le plan socio-affectif. Par exemple, la question de la place des femmes dans la société peut susciter un choc considérable chez certains stagiaires qui ne conçoivent pas qu'une femme puisse être aussi autonome qu'un homme. *A contrario*, chez les enseignants et les conseillers pédagogiques, il est également difficile de concevoir que certaines stagiaires ne prennent pas en main leur apprentissage en raison même de la différence de conception relative à l'autonomie de la femme.

Les objectifs reliés au développement socio-affectif des stagiaires visent également à leur faire acquérir une attitude positive face à leur apprentissage et à les responsabiliser (notamment par la délégation par l'enseignant de certaines responsabilités de classe). Le volet socio-affectif du programme est complémentaire de la gestion du vécu de la classe par l'enseignant, dans la mesure où cette dernière réunit automatiquement des personnes qui sont différentes, qui sont mises en présence les unes des autres et qui réagissent naturellement selon leur culture d'origine. L'enseignant aurait donc un rôle à jouer à l'égard du choc culturel des immigrants.

4.5.2 *Gestion du choc culturel chez les étudiants et les enseignants*

Pour un enseignant d'ONG, les étudiants qui sont vraiment à l'affût de conseils et qui veulent sortir de leurs problèmes vont chercher de l'aide, notamment auprès de leur professeur, qui est leur premier contact. Donc, si le professeur établit des liens solides avec ses étudiants, d'ouverture, d'empathie, de confiance et de respect, il va pouvoir les référer aux services responsables. Il pense que le professeur a un rôle capital à jouer dans cette intégration.

Si les stagiaires vivent un choc, subséquent à la migration; les enseignants, quant à eux, peuvent réagir émotivement à certains sujets qui suscitent chez eux des conflits de valeurs.

Selon le responsable des COFI **A** et **B**, ces «blessures symboliques» touchent généralement les rapports du Canada et du Québec, le statut de la langue française face à l'anglais ou encore les représentations qu'ont les étudiants du français Québécois, la langue française étant directement reliée à l'identité québécoise, pour ces personnes.

Un des conseillers pédagogiques souligne, par exemple, que le sujet de la «Fête nationale du Québec» constitue une difficulté pour le professeur québécois, car il doit s'atteler à présenter et à définir le concept de nation. De même, aborder le thème du Québec comme une «société d'expression française» engage directement l'identité et l'affectivité des enseignants et des conseillers pédagogiques, d'où la difficulté d'en traiter avec les étudiants de COFI.

Par ailleurs, il semblerait que le statut de la langue française concurrencée par l'anglais suscite une grande frustration chez les enseignants qui sont confrontés à des étudiants qui quittent le COFI pour aller étudier dans des universités anglophones. D'une manière générale, l'ensemble des conseillers sont d'avis que l'anglais est non seulement néfaste pour la motivation du stagiaire mais aussi que cette concurrence linguistique est très difficile à accepter pour un enseignant de COFI. Ceci s'est d'ailleurs largement vérifié lors des entretiens avec les enseignants.

Selon les conseillers pédagogiques, les professeurs sont également très sensibles aux réflexions des étudiants sur la langue. Quelques enseignants de COFI confirment les propos des conseillers pédagogiques. Ils disent être confrontés aux représentations parfois dévalorisantes qu'ont les stagiaires du français-québécois. Ils tentent donc de les sensibiliser au fait que la langue française fait partie intégrante de l'identité québécoise. Le conseiller pédagogique/responsable du COFI **A** pense, toutefois, que la dernière formation des enseignants relative au volet socio-affectif les a beaucoup aidés à recevoir et à relativiser les remarques blessantes de certains stagiaires.

4.5.3 Stratégies d'enseignement favorisant la participation démocratique et le développement de l'autonomie

Si l'on retient qu'être citoyen c'est, entre autres, participer à différents titres et à différents niveaux de l'organisation sociale, on remarque que cette participation s'envisage différemment selon les enseignants. Certains d'entre eux ne vont demander qu'une participation à l'apprentissage, comme pour un enseignant d'ONG (travailler le cours, apprendre, s'impliquer dans l'apprentissage, prendre la parole), d'autres vont demander une participation active à la vie de classe en plus de l'investissement dans l'apprentissage. La participation des stagiaires dépasse rarement le cadre de la classe ou de l'établissement. Seul un enseignant de COFI dit avoir mis en place un projet d'intervention sociale bénévole auprès de différentes institutions.

Pour en revenir à la participation au sein de l'établissement, par exemple, d'après un conseiller pédagogique, les étudiants de COFI sont incités à participer à la vie collective, notamment par l'intermédiaire du comité étudiant, d'un journal qui a été créé et aussi par le salon de discussion géré par les stagiaires. Des activités sportives et des sorties sont également organisées. L'information est transmise par des tableaux d'affichage. La participation des stagiaires est jugée très bonne de même que l'implication et la coopération des professeurs en dehors du cadre de la classe.

Les pratiques pédagogiques répandues visant à susciter la participation consistent à mettre en œuvre les règles du jeu démocratique dans la gestion de classe et à accroître l'autonomie des stagiaires dans l'apprentissage. Pour développer l'autonomie des étudiants, le travail de groupe est en général encouragé (activités de coopération) et ce, en alternance avec le travail personnel.

La majorité des enseignants de COFI et d'ONG met en place des activités de groupes (comme par exemple les écarts d'information) constitués de deux, trois ou quatre personnes suivant le schéma général du travail en coopération, de façon à mettre en interaction les apprenants. Ils suggèrent à leurs étudiants de s'allier entre eux. Pour deux enseignants d'ONG, l'autonomie des étudiants peut être développée en les mettant en situation de communication (notamment par le biais de jeux de rôles, de sketches, mimes) afin qu'ils acquièrent une base communicative pour dire ce qu'ils veulent. Cependant, comme le soulignent deux enseignants de l'ONG **B**, ces activités de groupe ne fonctionnent pas avec tous les publics, notamment avec la clientèle russe qui n'est pas habituée à une telle pratique.

Pour revenir plus dans le détail à ces pratiques, on s'attachera dans un premier temps à celles qui favorisent la participation démocratique et, dans un second temps, à celles qui favorisent le développement de l'autonomie des stagiaires.

Pour une partie des enseignants de COFI et quelques enseignants d'ONG, la participation démocratique passe par la pratique du vote. Ainsi, lorsqu'une sortie est organisée et que le lieu n'est pas déterminé, ou lorsqu'il y a divergence d'opinion, un vote est mis en place. De même, dans le COFI **B** et l'ONG **A**, les présidents de classe faisant partie du comité de stagiaires sont élus selon le processus démocratique. Les enseignants expliquent aux stagiaires que le choix de la majorité doit être respecté.

L'apprentissage de la négociation est également perçu comme un moyen de favoriser la participation des stagiaires et leur investissement. Par exemple un enseignant de COFI apprend aux stagiaires à négocier le contenu du cours dans la mesure où il considère que les étudiants sont responsables de leur apprentissage. Il dit que la négociation est difficile à instaurer car la plupart du temps les stagiaires ne sont pas habitués à un tel fonctionnement. En effet, certains auraient l'impression de remettre en question le savoir et l'autorité de l'enseignant en raison de la représentation qu'ils en ont et qui ne correspond pas à celle du professeur qui négocie avec ses étudiants. Toutefois, certaines classes rapides apprennent très vite à négocier, ou négocient avant même que «*le professeur ait besoin de le dire*». Un autre enseignant de COFI pense que dans la mesure où les stagiaires sont incités à prendre la parole régulièrement, ceux-ci peuvent s'habituer à demander au professeur de s'attarder sur tel ou tel contenu, de revenir sur un aspect qui n'a pas été compris ou, au contraire, de passer à autre chose.

La gestion des conflits de groupe s'intègre également dans les mesures mises en place visant à inciter la participation des stagiaires. Un enseignant de COFI a par exemple créé des exercices afin de régler les tensions de groupe et d'amener ses étudiants à prendre ensemble des

décisions concernant la vie de la classe, à main levée, par le vote. Petit à petit, l'enseignant est parvenu à améliorer le climat de classe.

En ce qui concerne le développement de l'autonomie des stagiaires face à leur apprentissage, d'après quelques enseignants de COFI et un enseignant d'ONG, l'utilisation des médias serait un bon moyen pour que les stagiaires deviennent de plus en plus autonomes. Les enseignants leur demandent, par exemple, de regarder la télévision, d'écouter la radio et de rapporter à la classe ce qu'ils ont vu, entendu ou observé de façon à les inciter à prendre la parole. Par ailleurs, certains enseignants de COFI mettent en place une période de consultation par semaine qui consiste, pour les étudiants, à donner un feed-back au professeur sur la semaine qui s'est déroulée en vue d'amorcer la suivante. On leur demande, par exemple, ce qu'ils ont aimé ou ce qu'ils n'ont pas aimé, ce qu'ils ont trouvé difficile/facile, les contenus sur lesquels ils ne voudraient pas s'attarder ou, au contraire, ceux qu'ils voudraient qu'on leur réexplique. L'enseignant prend bonne note de tous leurs commentaires. Cette activité peut être organisée avec les groupes de débutants, même si ces derniers ont encore peu de notions en français. Elle permettrait aux étudiants de s'habituer à prendre la parole et qu'une «routine» de classe soit instaurée. Cependant, cette activité serait difficile à mettre en place. Elle requiert, au début, un travail considérable de stimulation des étudiants. Ceci dit, une fois ce premier travail de stimulation réalisé, cette activité serait très valorisante.

Parmi les enseignants de COFI, l'un d'entre eux dit laisser généralement un temps dans la semaine consacré au travail de groupe. L'enseignant est présent mais n'intervient pas. Les étudiants auraient aussi suggéré que pendant cette période consacrée au travail de groupe, un stagiaire remplace l'enseignant et prenne en charge la classe. L'enseignant pense qu'avec les groupes de niveau avancé, cette suggestion est intéressante car elle permet d'accroître l'autonomie des stagiaires. Un autre enseignant de COFI organise également des travaux en sous-groupes, pendant lesquels il reste en retrait mais circule de groupe en groupe, intervenant si besoin est.

D'autres pratiques ont été mentionnées comme, par exemple, la mise en place d'«un rituel» d'apprentissage qui consiste à enregistrer les étudiants lors des évaluations pour qu'ils s'autoévaluent par la suite. L'objectif visé par cette pratique consiste à faire tomber les inhibitions et à développer l'autonomie du stagiaire. De plus, cette pratique d'enregistrement est également mentionnée plus loin, comme favorisant le développement du sentiment d'appartenance à la classe par la prise en compte des attitudes des stagiaires vis-à-vis de leur apprentissage.

Une partie des enseignants de COFI tente également de responsabiliser les stagiaires dans leur gestion de classe. Par exemple, un des enseignants délègue des responsabilités aux stagiaires quand il doit avoir recours à du matériel, tel que des appareils vidéos. Parfois, des équipes sont formées par l'enseignant avec l'aide d'un étudiant. Chacune de ces équipes a une tâche et une responsabilité précise dans le déroulement de l'activité. Selon lui, les étudiants apprécient ce type de participation.

L'ensemble des pratiques mentionnées jusqu'ici sont mises en place dans les classes. Néanmoins, un enseignant de COFI a réalisé un projet dépassant le cadre de l'établissement et dont l'objectif visait à ce que les étudiants s'impliquent dans une activité qui constitue un apport pour le Québec.

Selon les instructions de cet enseignant, ces activités pouvaient être tant concrètes que plus abstraites, prendre place au COFI ou en dehors. De cette manière, les stagiaires, par le biais de leur participation, auraient acquis une conscience plus aiguë de leurs responsabilités. Parmi les projets qui ont été mis sur pied, certains consistaient par exemple à aller enseigner à des enfants pendant une journée, nettoyer la cour d'école, faire du bénévolat auprès de personnes handicapées ou encore aller rencontrer les personnes âgées.

4.5.4 Stratégies d'enseignement favorisant le développement du sentiment d'appartenance et la prise en compte des attitudes des stagiaires à l'égard de leur apprentissage

Concernant les moyens mis en place pour développer chez les stagiaires le sentiment d'appartenance à la société québécoise, les conseillers pédagogiques pensent que les fêtes collectives, la célébration des anniversaires des étudiants, l'existence de lieux de rencontre ainsi que l'organisation, durant la session, d'événements visant une participation politique réelle des étudiants y contribuent. La langue française a également été mentionnée, celle-ci étant considérée comme un facteur de cohésion.

Pour la plupart des enseignants de COFI et d'ONG, le sentiment d'appartenance chez les stagiaires se développe surtout au niveau de la classe. De plus, c'est un processus progressif, au fur et à mesure que le choc de l'immigration s'estompe.

Les enseignants de COFI et d'ONG distinguaient assez rapidement les étudiants qui sont motivés de ceux qui ne le sont pas. Les étudiants motivés vont poser beaucoup de questions, leur cahier est bien organisé et ils prennent des notes. Les étudiants moins motivés ne se manifestent pas trop. Contrairement aux étudiants ayant une attitude positive face à leur apprentissage, leur cahier est désorganisé et ils n'ont pas nécessairement développé de stratégies d'apprentissage. Les enseignants tentent alors de les stimuler. La prise en compte des attitudes des stagiaires vis-à-vis de leur apprentissage passe par le renforcement positif, par le travail sur le climat de la classe (les interactions entre étudiants sont encouragées) et par les rencontres individuelles ou collectives entre professeur et stagiaires. Par ailleurs, les enseignants insistent beaucoup sur l'acquisition de stratégies d'apprentissage. Certains enseignants enregistrent les stagiaires lors de leurs évaluations pour qu'ils se rendent compte de leur progrès dans l'apprentissage de la langue. Voici plus précisément les stratégies répertoriées.

▪ **Rencontres individuelles avec les stagiaires**

Pour plusieurs enseignants de COFI et d'ONG, le développement du sentiment d'appartenance et la prise en compte des attitudes des stagiaires à l'égard de leur apprentissage passent, entre autres, par les rencontres avec les stagiaires. Elles permettent de revenir sur les stratégies d'apprentissage et sur la nécessité de la participation des étudiants au cours. Certains étudiants n'osent pas participer pensant ne pas avoir droit à l'erreur. Pourtant, en ce qui concerne le COFI, un enseignant souligne que lors de la journée d'accueil des stagiaires, les attentes des professeurs quant à la participation sont clairement exprimées et traduites par des interprètes.

- **Enregistrement audio et/ou vidéo des stagiaires**

D'autres enseignants de COFI et d'ONG mentionnent la technique de l'enregistrement audio ou vidéo. Par exemple, certains enseignants de COFI filment les étudiants lors de leur premier examen oral. Par la suite, ces derniers regardent le film avec leur professeur qui leur parle de leurs attitudes et de leurs stratégies d'apprentissage de façon à ce qu'ils progressent et qu'ils se rendent compte de leur évolution.

- **Importance du climat ambiant de la classe**

Une partie des enseignants de COFI et d'ONG souligne que le climat ambiant de la classe joue un rôle important. C'est pour cette raison qu'ils passent beaucoup de temps à essayer d'établir un climat social agréable qui se prête à l'apprentissage. Par exemple, certains enseignants tentent d'instaurer une bonne ambiance dans la classe par l'humour, qui inciterait les étudiants à prendre plus facilement la parole et à acquérir une certaine confiance en eux. Celle-ci va être confortée par les renforcements positifs de l'enseignant et par un discours rassurant. Comme le remarque un enseignant de COFI, depuis que ses étudiants ont pris confiance en eux, leur participation est meilleure qu'elle ne l'était.

- **Renforcement positif et mise en confiance des stagiaires**

Les enseignants passent beaucoup de temps à rassurer les stagiaires et à faire du renforcement positif. Par exemple, un enseignant de COFI tente d'accroître leur confiance en eux en leur donnant des moyens d'acquérir des stratégies discursives, qui peuvent leur permettre de réussir un entretien d'embauche. Ainsi, les étudiants travaillent souvent à deux pour se rassurer et pour aller chercher en eux toute leur valeur de façon à être capables de les dire lors du véritable entretien d'embauche. L'enseignant précise qu'il a créé son matériel et ses exercices qui n'existent pas dans le programme. Dans la mesure où apprendre à se connaître et à se vendre est nécessaire pour acquérir un emploi, l'enseignant pense que cet apprentissage est lié à celui des valeurs de la société d'accueil et à la formation du citoyen.

4.5.5 Stratégies d'enseignement favorisant l'intérêt pour la langue française et la société québécoise

Les conseillers pédagogiques sont d'avis que les immigrants sont, à leur arrivée, dans une situation de survie. Leur but est de se trouver un travail et de s'installer le plus rapidement possible dans les meilleures conditions, si bien que l'intérêt qu'ils peuvent manifester à l'égard de la langue française et de la société québécoise ne se développerait que plus tard. Il dépend, pour une grande part, de leur cheminement dans le processus d'intégration. Par ailleurs, pour d'autres, notamment ceux qui ont étudié en français dans leur pays d'origine, l'attitude vis-à-vis de la société d'accueil serait d'emblée positive.

Les propos des enseignants de COFI et d'ONG recourent en partie ceux des conseillers pédagogiques. La majorité est d'avis que l'intérêt à l'égard de la nouvelle société ne se développe que dans un second temps. Même si, dans un premier temps, la plupart des stagiaires sont en réaction contre la société d'accueil, cela ne signifierait pas pour autant qu'ils demeureront fermés par la suite.

Par ailleurs, pour la plupart des stagiaires, la langue représente un outil d'action. Leur intérêt pour le français grandirait donc à mesure que la connaissance de celle-ci s'améliore et que la session progresse. L'ambiance qui règne dans la classe influencerait également sur celui-ci. Tout comme l'ont mentionné les conseillers pédagogiques, quelques enseignants de COFI et un enseignant d'ONG disent que, pour certains stagiaires, l'intérêt pour la langue est préalable à leur arrivée au Québec. Ceci dit, ils conviennent que pour les autres, il est possible de susciter cet intérêt, notamment si l'enseignant s'informe quant aux motivations de son groupe d'étudiants.

Pour susciter l'intérêt des stagiaires, les enseignants de COFI et d'ONG les informent sur les événements culturels qui sont organisés à Montréal, telle, par exemple, la journée gratuite des musées. Par ailleurs, ils sont d'avis que le rôle de l'enseignant consiste à faire du renforcement positif et à favoriser les contacts entre étudiants. Certains enseignants ont également recours à la composante musicale de la langue, utilisant le moyen des chansons et des histoires afin d'interpeller l'affect des stagiaires. Un enseignant de COFI pense que le contact direct entre les étudiants et les institutions francophones de la société d'accueil est aussi une bonne façon de développer leur sentiment d'appartenance à celle-ci.

5. ÉVALUATION DES DÉFIS LIÉS À L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LE CADRE DU PROGRAMME D'INTÉGRATION LINGUISTIQUE

5.1 Bilan d'ensemble

Il semblerait que la contrainte du temps, déplorée par la totalité des répondants, s'inscrit en contradiction avec les principes de l'éducation à la citoyenneté. En effet, si l'enjeu pour l'enseignant consiste à couvrir un maximum d'éléments du programme dans un laps de temps de 600 heures, on peut s'attendre à un contrôle relativement important de la classe par l'enseignant.

Si la majorité des enseignants pense que le programme d'intégration linguistique constitue un bon outil permettant d'aborder des contenus civiques et culturels considérés comme essentiels pour réaliser la mission d'intégration des COFI et des ONG, il n'en reste pas moins que certains d'entre eux (deux enseignants de COFI et un enseignant d'ONG) sont d'avis que la formation linguistique n'est pas suffisante et qu'elle est reléguée au second plan. Par ailleurs, il semblerait que les moyens de médiation adéquats des contenus du programme (notamment ceux relatifs aux valeurs) fassent défaut. C'est en tout cas l'avis du responsable des COFI **A** et **B** de même que celui du responsable de l'ONG **C**. Par ailleurs, les enseignants ne connaîtraient pas nécessairement «*Québec-Atout*» au complet. Les responsables pensent qu'il leur faudra du temps avant de passer au travers l'ensemble des contenus.

Si dans «*Québec-Atout*», certains éléments sont connus, d'autres le sont moins. Des informations et des formations sont données aux professeurs sur les aspects du programme qui ne sont pas encore bien maîtrisés. En d'autres termes, le programme est jugé adéquat mais sa

médiation aux stagiaires poserait problème aux enseignants. L'outil pédagogique «*Québec-Atout*» a aussi fait l'objet de critiques de la part des enseignants qui, pour la majorité, l'utilisent en complément d'autre matériel.

Pour avoir un meilleur aperçu des points de vue exprimés, on reviendra maintenant plus précisément sur les faiblesses du programme d'intégration linguistique et du matériel pédagogique «*Québec-Atout*», puis sur ses points forts.

5.2 Les faiblesses du programme et du matériel pédagogique»

▪ Le manque de temps pour couvrir l'ensemble du programme d'intégration linguistique

D'une manière générale, la majorité des répondants (conseillers et enseignants de COFI et enseignants d'ONG confondus) pense que le principal problème est le peu de temps de formation alloué pour couvrir de programme d'intégration linguistique. Le manque de temps ne permettrait pas de traiter du volet valeurs en profondeur qui n'est pas toujours considéré comme prioritaire dans l'enseignement de certains professeurs.

▪ L'exhaustivité du programme

Pour le conseiller pédagogique/responsable du COFI **A**, le programme est adéquat mais il pense qu'il a en quelque sorte la qualité de son défaut. Sa qualité serait l'exhaustivité, tandis que son défaut serait la densité des contenus. Tout comme le conseiller pédagogique/responsable, le directeur des COFI **A** et **B** pense que le programme est très chargé et que le temps de formation est trop court pour couvrir l'ensemble de celui-ci, si bien que les enseignants sont amenés à choisir dans les contenus qui leur paraissent les plus importants.

Quelques enseignants de COFI ont effectivement mentionné l'abondance de l'information qui y est présente. Cette quantité d'informations nécessite de la part de l'enseignant d'en rechercher lui-même pour être en mesure de la transmettre aux étudiants. En effet, le programme expose un inventaire assez exhaustif de situations qui sont exploitées en profondeur. Par conséquent, ils pensent que l'éventail de situations est trop grand pour répondre à l'objectif d'un savoir minimum et pratique. En allant trop loin dans l'exploitation d'une situation, les étudiants risquent de ne plus être intéressés, le vocabulaire étant trop abondant. Par ailleurs, il semblerait que le programme vise à faire des enseignants des spécialistes de chacune des situations, des agents d'intégration sociale alors qu'ils se considèrent d'abord comme des formateurs linguistiques.

Un professeur de COFI explique que si autrefois dans les programmes, l'apprentissage linguistique constituait une priorité sans pour autant oublier les éléments de la vie courante, la tendance s'est inversée. Depuis que la didactique est entrée dans l'ère communicative, la situation de la vie est mise en avant au détriment de la formation linguistique. Par conséquent, les professeurs ne se sentent pas toujours habilités à traiter en profondeur de toutes les situations présentes dans le programme.

Par ailleurs, ils sont d'avis que s'ils voulaient transmettre la totalité des informations fournies dans le programme et le matériel pédagogique aux stagiaires, ceux-ci seraient mis dans une position passive de réception et ne parleraient pas, alors qu'ils sont, entre autres, évalués sur l'expression orale.

Selon eux, l'information à outrance n'est pas souhaitable car les étudiants ne retiennent presque rien. Cependant, d'autres enseignants ne partagent pas cet avis. Un professeur de COFI rappelle que des activités d'expression sont tout de même présentes.

Seuls, les enseignants de l'ONG **B** pensent que les contenus relatifs à l'histoire et la géographie sont trop succincts et superficiels.

- **Le matériel pédagogique « Québec-Atout »**

Concernant la façon dont le matériel pédagogique « Québec-Atout » est perçu, les enseignants ont des avis assez divergents. La plupart des enseignants de COFI pensent que le canevas du programme est tout à fait valable mais que l'outil pédagogique « Québec-Atout » n'est pas adéquat. Cependant, certains pensent que même si les enseignants ne peuvent pas aborder de manière exhaustive tout le contenu de « Québec-Atout », ce matériel n'est pas à rejeter. Enfin, quelques enseignants de COFI déplorent le manque de matériel pédagogique pour traiter des aspects relatifs aux valeurs.

- **L'absence de certains modules jugés nécessaires**

Les responsables de COFI sont d'avis qu'une autre lacune du programme concernerait l'absence d'un module directement relié à l'école et au système éducatif québécois.

Leur point de vue est corroboré par certains enseignants de COFI et d'ONG qui déplorent également l'absence d'autres terminaux jugés nécessaires. Par exemple, un enseignant de COFI souhaite l'ajout dans le programme d'un module concernant les parents, les enfants, l'école et l'aide aux devoirs. Un autre regrette de ne pas avoir un module concernant la citoyenneté tandis qu'un enseignant d'ONG pense qu'un volume supplémentaire sur la culture aurait pu être produit car les contenus à cet égard seraient abordés de manière trop superficielle.

- **L'absence d'évaluation des contenus civique et culturel du programme**

Comme le souligne le responsable des COFI **A** et **B**, à l'heure actuelle, il n'existe pas d'évaluation des compétences reliées au contenu civique et culturel du programme. Ceci dit, la question est à l'ordre du jour et soulève des débats. Certains professeurs, dans leur tests, peuvent néanmoins interroger les étudiants sur ces contenus.

Ce problème d'absence d'évaluation de ces contenus est également relevé par un conseiller pédagogique. Une autre pense, au contraire, que cet aspect n'est pas problématique dans la mesure où il n'est pas évaluable. Selon lui, seule la partie relative aux services et aux organismes le serait.

- **Une formation linguistique disparate**

Certains enseignants de COFI trouvent que le programme est un bon outil parce qu'il permet de ne pas oublier d'éléments importants dans la société. Cependant, ils sont d'avis que la formation linguistique est limitée et disparate. Ils disent que toute la formation linguistique est concentrée dans l'objectif intermédiaire « Se raconter ».

- **Le critère de progression du programme**

Quelques enseignants de COFI estiment que le critère de progression du programme implique la nécessité pour le professeur d'aborder l'ensemble des terminaux de «*Québec-Atout*» pour couvrir les objectifs. Un des répondants prend l'exemple de la phonétique, qui vient progressivement dans le matériel pédagogique, alors que le besoin d'aborder cet aspect de la langue se fait ressentir bien avant. Aussi lui reproche-t-il de ne pas avoir assez d'activités d'expression.

Ce point de vue n'est pas partagé par l'ensemble des enseignants de COFI et d'ONG. En effet, certains pensent, au contraire, que le critère de progression du programme est appréciable mais que ce dernier n'est pas adapté à toutes les clientèles.

- **L'adaptation à des clientèles spécifiques**

Pour le responsable de l'ONG **C**, le programme d'intégration linguistique n'est pas adapté à l'ensemble de la clientèle de son organisme. Il correspond surtout aux besoins des nouveaux arrivants mais pas à ceux des personnes suivant le programme PFI (Programme Formation Travail) et qui ont une connaissance relativement bonne de la langue (Niveau avancé). Certains enseignants de COFI pensent également que le programme n'est pas adapté à toutes les clientèles, notamment au public des analphabètes et des classes lentes.

5.3 Les forces du programme et du matériel pédagogique

- **Un apport appréciable à la formation des nouveaux citoyens**

Le responsable des COFI **A** et **B** pense que les objectifs fixés par le programme d'intégration linguistique sur les plans civique et culturel sont globalement atteints. Les stagiaires auraient des connaissances en ce qui concerne le logement, les droits et les libertés, les grands débats de société ainsi que les codes culturels. Aussi, le répondant est-il d'avis qu'une éducation à la liberté individuelle est réalisée.

Les conseillers pédagogiques pensent, également, que les stagiaires sont outillés pour continuer leur apprentissage et pour devenir des citoyens. À leur avis, si les étudiants partaient du COFI pour aller dans une autre institution, ils perdraient toute la dimension intégratrice du programme.

- **L'intégration des contenus civique et culturel dans un seul programme**

Certains enseignants de COFI et d'ONG concluent qu'un des avantages du programme réside dans le fait que les contenus linguistiques et culturels sont intégrés dans des exercices. En revanche, deux enseignants de COFI qui n'utilisent que de temps à autre «*Québec-Atout*» pensent que les contenus linguistiques et culturels peuvent se retrouver dans d'autres supports pédagogiques.

Le responsable de l'ONG **C**, quant à lui, pense que le volet valeurs du programme devrait uniquement constituer un complément de formation. D'ailleurs, les «activités d'intégration» mises en place par l'organisme traitent des valeurs, par conséquent, il ne juge pas nécessaire d'intégrer directement cet enseignement dans le cours de francisation. Cependant, il pense que celui-ci s'inscrit dans la continuité des objectifs que se fixe l'organisme.

▪ **L'appréciation des stagiaires**

La majorité des enseignants de COFI croient que les étudiants sont contents de leur formation au COFI et très reconnaissants du travail effectué par le professeur comme l'attesterait le bilan réalisé chaque année par la direction. Il s'avère que les stagiaires apprécieraient beaucoup leur temps de formation au COFI, notamment parce qu'au terme de celle-ci, ils savent comment fonctionne la société et deviennent en quelque sorte des «citoyens avertis».

Ainsi, parmi les éléments que les stagiaires ont le plus aimés, on retrouverait ceux relatifs aux informations sur le savoir-faire au Québec, sur l'histoire et le système politique. Ils se sentiraient un peu privilégiés d'apprendre la langue et les aspects culturels d'un bloc.

▪ **La stimulation des enseignants et des stagiaires**

Concernant la motivation des enseignants vis-à-vis du programme, le conseiller pédagogique/responsable du COFI **A** pense que s'il n'existait pas en 1999, les «*professeurs s'ennuieraient*». Il croit que le programme est stimulant pour les enseignants. Quant à la motivation des stagiaires à l'égard du programme, il constate que si au début du stage, les étudiants ne sont pas toujours très enthousiastes vis-à-vis de son contenu, à la fin de leur formation, ils l'apprécient beaucoup.

Du côté des enseignants, deux professeurs d'ONG et la majorité des professeurs de COFI sont d'avis que le programme est stimulant pour les professeurs et les stagiaires, pourvu qu'il soit utilisé avec la clientèle des nouveaux arrivants.

CONCLUSION ¹³

L'ensemble des données colligées lors de nos entrevues avec diverses personnes ressources actives dans le domaine de la francisation des nouveaux arrivants permet de dresser un portrait relativement nuancé et complexe de la situation qui prévaut en matière d'éducation à la citoyenneté auprès de cette clientèle. À partir de ce qui précède, il est possible, en effet, d'affirmer que si la situation actuelle peut être jugée comme globalement intéressante et dynamique, elle n'est toutefois pas sans faiblesses conjoncturelles ou même, dans certains cas, sans éléments carrément plus problématiques.

Si l'on fait ici le lien avec le premier rapport et les questions qu'il soulevait en conclusion, on doit tout d'abord reconnaître que des efforts importants paraissent avoir été consentis pour que le programme analysé plus haut, «si beau sur papier», soit effectivement mis en œuvre et concrétisé sur le terrain.

¹³ Nous tenons à remercier Monique Vermette dont les commentaires critiques sur le rapport ont inspiré certains éléments de cette conclusion.

Les fruits de ces efforts sont perceptibles, entre autres, par l'appropriation assez générale de l'esprit et des objectifs du programme par les acteurs de terrain, alors même que celui-ci avait suscité quelques résistances lors de son élaboration ainsi que par le dynamisme manifesté dans le développement de pratiques institutionnelles et de stratégies d'enseignement originales.

Dans le premier cas, il faut signaler tout particulièrement l'adhésion très forte des répondants à une mission centrée, d'abord et avant tout, sur l'intégration des nouveaux arrivants, et non sur la seule composante linguistique de la formation, ainsi que l'importance qu'ils semblent accorder aux divers contenus visant la formation du citoyen. Bien que des divergences sur l'interprétation du concept d'intégration existent entre le secteur gouvernemental et le secteur communautaire et entre les enseignants eux-mêmes, celles-ci paraissent s'inscrire à l'intérieur de balises raisonnables, reflétant le pluralisme des positions normatives existant à cet égard au sein de la société. De plus, les éléments consensuels définissant la citoyenneté, notamment l'importance des valeurs fondamentales, des droits, des responsabilités et du partage des institutions garantes de la démocratie, sont suffisamment nombreux, même si l'ordre de priorité peut varier, pour garantir une formation globalement cohérente des nouveaux arrivants.

Ce bilan positif est conforté, tel que mentionné plus haut, par un dynamisme indéniable sur le plan des pratiques institutionnelles ou pédagogiques qui, comme le philosophe qui prouva le mouvement en marchant, fait mentir certaines des affirmations mêmes des répondants sur la difficulté de concrétiser certaines orientations «trop abstraites ou trop générales». C'est le cas, notamment, dans le domaine du soutien à la participation démocratique des stagiaires, au niveau des établissements comme des classes, du développement de leur autonomie ainsi que de la gestion de la diversité en classe, qui table sur la complémentarité des expériences et des besoins pour transcender les conflits potentiels entre stagiaires. D'une façon plus générale, les objectifs visant la connaissance du Québec et le développement socio-affectif semblent largement relayés sur le terrain par les pratiques des intervenants, qui les considèrent souvent comme le premier niveau du développement des savoirs, attitudes et compétences nécessaires à un exercice actif de la citoyenneté.

Parmi les éléments plus problématiques de la mise en œuvre du programme, dont plusieurs ont été relevés par les intervenants eux-mêmes, trois apparaissent comme importants à signaler, face à l'évaluation particulièrement positive effectuée dans le premier rapport quant à son apport potentiel à une éducation à une citoyenneté authentiquement pluraliste.

Le premier, qui pourrait n'être qu'une faiblesse conjoncturelle susceptible d'être comblée au fur et à mesure que les efforts consentis porteront tous leurs fruits, concerne l'apparente ambiguïté quant au statut prescriptif du programme et de ses divers éléments, révélés notamment par les propos des répondants sur l'objectif-outil «Connaissance du Québec» ainsi – et peut-être surtout – que par l'absence d'évaluation formelle de la maîtrise par les stagiaires des contenus civiques et culturels de leur formation. Il y a, en effet, une grande différence entre, d'une part, le respect de l'autonomie professionnelle des enseignants qui doit s'exercer sur la progression des contenus et le choix des stratégies pédagogiques et, d'autre part, la faiblesse actuelle du contrôle pédagogique sur ce qui est effectivement enseigné par les professeurs et surtout retenu par les stagiaires.

Comme il ne s'agit pas d'une situation générale à la formation linguistique des nouveaux arrivants, mais spécifique aux composantes civiques et culturelles au sein du programme, le message sur l'importance de la mission d'intégration et d'éducation à la citoyenneté des COFI et des ONG en est amoindri.

Par ailleurs, il faut également s'inquiéter du «*no man's land*» que semble aujourd'hui représenter l'enseignement des «valeurs» au sein de l'offre de services de francisation destinée aux nouveaux arrivants. En effet, alors que l'analyse du programme d'intégration linguistique permettait de conclure qu'on y avait évité les principaux écueils habituellement rencontrés dans la littérature critique à cet égard (homogénéisation artificielle et présentation idéalisée de la société d'accueil; confusion entre les valeurs contraignantes sur le plan légal, consensuelles au plan collectif et personnelles; opposition dichotomique entre les systèmes de valeurs du pays d'accueil et du pays d'origine) les propos des répondants nous laissent croire à beaucoup plus d'incertitude et, parfois même de laxisme, au plan des pratiques réelles à cet égard. Le manque de formation spécifique sur cette question ainsi que la désaffectation assez répandue à l'égard du matériel pédagogique «*Québec-Atout*», qui contient pourtant des pistes intéressantes dans ce domaine, viennent ajouter encore à l'impression de confusion qui se dégage de cet enjeu. Ce jugement globalement sévère ne vient, évidemment, pas nier l'existence, corroborée par ce rapport, d'approches adéquates et de stratégies d'enseignement novatrices mises en œuvre par nombre de professeurs de COFI et d'ONG pour traiter des valeurs de manière non stéréotypée et respectueuse des limites du rôle professionnel de l'enseignant. Toutefois, la plupart du temps, pour ce faire, ceux-ci paraissent s'appuyer davantage sur leur parcours personnel ou leur expertise à aborder des questions complexes, que sur un véritable encadrement pédagogique.

Enfin, dans la foulée de ces préoccupations culturelles et civiques, l'ambiguïté du discours des répondants sur le statut de la diversité culturelle au sein de leur établissement ou de leur classe doit être signalée. En effet, le discours de l'Énoncé de politique, reflété dans les orientations du programme, qui faisait du pluralisme culturel un élément constitutif de l'identité québécoise, ne paraît que très partiellement relayé dans les pratiques de terrain. Une partie de cette réticence peut, certes, s'expliquer par le fait que l'on traite ici de nouveaux arrivants qu'on juge essentiel d'initier au «noyau dur» de la culture québécoise, en assumant qu'ils auront ensuite tout le loisir d'en découvrir la polysémie et de contribuer à sa transformation. Toutefois, plusieurs faiblesses à cet égard demeurent inquiétantes.

Mentionnons, par exemple, une fermeture assez évidente aux accommodements à caractère religieux qui pourrait se révéler, dans certains cas, incompatible avec les principes mêmes de nos Chartes; une définition de la diversité comme un «problème à gérer» plus fréquente chez les répondants que sa contrepartie, celle d'une «richesse à exploiter sur le plan pédagogique et personnel»; ainsi qu'une tendance, que l'application mécanique de l'approche contrastive privilégie dans «*Québec-Atout*» pourrait accentuer, à traiter de la diversité culturelle comme liée au pays d'origine et donc extérieure à la société québécoise.

Ici encore, il ne s'agit pas de généraliser ces constats à l'ensemble des pratiques enseignantes dans les COFI comme dans les ONG. Ces derniers semblent d'ailleurs relativement plus immunisés à cet égard, étant donné leur trajectoire historique spécifique et leur composition ethnoculturelle plus variée.

Toutefois, il est évident qu'un travail de formation en profondeur s'impose ici et ce, d'autant plus, que tel que signalé par plusieurs répondants, la question de la définition de l'identité québécoise, qu'il s'agisse des ses composantes culturelles ou linguistiques, soulève encore beaucoup d'émotivité ou, au contraire, de réserve chez certains intervenants. Ce travail ne pourra être que de longue haleine : en effet, les enseignants reflètent aujourd'hui les dilemmes d'une transformation pluraliste encore largement inachevée au Québec. À cet égard, on peut penser qu'ils sont probablement, pour les nouveaux arrivants, des représentants plus authentiques du Québec réel, que les orientations normatives du programme ou de l'Énoncé de politique. Mais, bien entendu, cette constatation ne justifie pas de se confiner à l'immobilisme.